

HUMANETTEN

Nummer 49 Hösten 2022: Undervisningens vad

INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	3
Angela Marx Åberg & Torsten Löfstedt , Undervisningens vad – ämnesdidaktiska perspektiv på innehållsfrågan	4
Angela Marx Åberg , Språkundervisningens innehåll: Tornberg (2000) revisited*	7
Anna Thyberg , Text Selection in the English as a Foreign Language Classroom	18
Torsten Löfstedt , Den historiske Jesus i ämnet religionskunskap*	45
Magnus P.S. Persson , Förklaringar i gymnasieskolans läroböcker i historia*	65
Helena Ekelund & Johanna Jormfeldt , Ekonomi – ett Utopia för blivande samhällskunskapslärare	87
Hanna Sofia Rehnberg , Mycket snack och för lite verkstad? Om urvattningen av ordet <i>hållbarhet</i>	103

Asterisk (*) markerar refereegranskat bidrag

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö's "Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98", nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att HumaNetten är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har HumaNetten, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårumret 2013, utges HumaNetten av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, professor Gunilla Byrman, Professor Karin Larsson Eriksson, docent Per Sivefors och universitetslektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ

Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

Humaniora handlar generöst räknat om vad som konstituerar människan som en kulturell varelse. I ett utbildningssammanhang reser det frågan om hur elever eller studenter tillägnar sig kulturella kompetenser – en stor del av de som utbildas vid humanistiska institutioner på våra universitet är ju just blivande lärare. Finns det saker som universitetslärare inom språk, litteratur, historia, religionsvetenskap, musik och bild kan lära av varandra? Att svaret på frågan är ja visas av den livaktiga seminarieverksamhet som bedrivs på Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet. *Centrum för ämnesdidaktisk forskning inom konst och humaniora vid Linnéuniversitetet* eller kort och gott CÄHL (uttalas säl) har under flera år dryftat frågor om bland annat kunskap, meningsskapande, lärande, literacy, bedömning och urvalsfrågor kopplat till läromedel och undervisningens innehåll. Arbetet har lett till sampublikationer, bland annat i antologin *Möten med mening. Ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora* (red. Karin L. Eriksson, 2016). I detta nummer av *HumaNetten* lägger sex forskare fram studier på temat *Undervisningens vad – ämnesdidaktiska perspektiv på innehållsfrågan*. I ett separat förord förklarar gästredaktörerna Torsten Löfstedt och Angela Marx Åberg vikten av att vidga perspektiven på kunskapsinnehåll i undervisningen. Utanför huvudtemat medverkar Hanna Sofia Rehnberg med en betraktelse över inflationen i begreppet hållbarhet, som numera syns överallt och även i sammanhang som i grund och botten kanske inte är så hållbara. Nästa nummer av *HumaNetten* beräknas dyka upp försommaren 2023 och har som tema musikämblering och kommunikation.

För redaktionens räkning

Hans Hägerdal

Undervisningens vad – ämnesdidaktiska perspektiv på innehållsfrågan

Angela Marx Åberg & Torsten Löfstedt

Vad är innehållet i undervisningen? – den didaktiska triangelns vad-fråga – är en central ämnesdidaktisk frågeställning, vars svar i hög grad formuleras i en ämnestradition. I ett alltmer föränderligt samhälle, där innovationer sker inte över generationer utan inom en och samma generation krävs dock en reflekterad och kritisk värdering av innehållet i skolans ämnen.¹ Hur behöver ämnenas innehåll formuleras och omformuleras, om målet är att utbilda och rusta elever och studenter med nödvändig kunskap och handlingsberedskap för det nuvarande och det kommande samhället?

Svaret på frågorna vad som ska utgöra undervisningens innehåll och vilka principer som styr urvalet bestämmer vilken kunskap som eleverna i ämnesundervisningen tänks tillägna sig,² vilket påverkas av olika aktörer. I skolundervisningen formuleras varje ämnes centrala innehåll i kurs- och ämnesplaner. Det finns dock ett ganska stort utrymme för lärarens val av undervisningsteman och undervisningsmaterial, där valet av läromedel och andra undervisningstexter spelar en stor roll för det kunskapsinnehåll som representeras i undervisningen. Även nationella prov har en styrande påverkan på undervisningens innehåll. I högskoleundervisning är frågan mer fri att formuleras i kursplaners mål och kurslitteratur.

Inom Centrum för Ämnesdidaktisk Forskning inom Konst och Humaniora (CÄHL) vid Linnéuniversitetet har vi arbetat med den gemensamma vad-frågan och tagit oss an den utifrån olika ämnesinriktningar: bild, engelska, historia, moderna språk, musik, religionskunskap, samhällskunskap och svenska. I detta temanummer av *HumaNetten* publiceras några av de bidrag som tillkommit i detta sammanhang.

Frågan om undervisningens vad har tolkats olika i de skiftande ämnena, beroende dels på hur centralt läromedlet är för innehållsrepresentationen, dels på ämnets karaktär.

I historia och religion spelar läromedlen en stor roll för den bild som skapas av kunskapsinnehållet och den inriktning kunskapen får. I språkundervisning är valet av undervisningsmaterial utifrån styrdokumentet friare, men frågan om innehåll och textval inte desto mindre viktig. Även i högskoleundervisning är kunskapsinnehållet kopplat till det material som används.

¹ Jfr Hartmut Rosa (2014), *Acceleration, modernitet och identitet: tre essäer*. Göteborg: Daidalos.

² Daniel Sundberg (2021), *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Lund: Studentlitteratur, s. 39.

Nedan ges en kort introduktion till bidragen som är kopplade till temat Undervisningens vad.

I Angela Marx Åbergs bidrag ställs frågan om språkundervisningens innehåll på ett övergripande plan. När ämnens kursplaner i den omfattande skolreformen 2011 försågs med ett centralt innehåll: vilket innehåll angavs då för språkundervisningen i ämnet Moderna språk? För vilka tematiska områden ska elever i svensk skola lära sig ett främmande språk? I bidraget genomförs en analys av gällande läroplaner (2021/2022) och processen för hur urvalet av ämnets innehåll kan ske diskuteras.

Frågan om tematiska områden för språkundervisningen berör också valet av texter som används. Mångfalden av engelskspråkiga kontexter och mångfalden av mänskliga erfarenheter leder till frågan vad och vem som representeras i de litterära texter som läses av engelskämnets elever och studenter. Anna Thybergs bidrag utgör en utförlig diskussion av kriterier för val av litterära texter i engelskundervisningen, där hon berör ämnets roll att ge utrymme för marginaliserade gruppers erfarenheter genom textvalet. En annan central diskussionspunkt är det student- och elevinkluderande perspektivet: Hur kan vi engagera studenter i textvalsprocessen och hur kan deras nyfikenhet väckas och förutfattade meningar utmanas så att samtal om texterna och om andras läsning blir viktiga och nödvändiga?

Läromedel ger ett betydande bidrag till att forma det som utgör ett ämnes innehåll och behöver diskuteras i förhållande till de mål som formuleras i kursplaner och läroplaner och till de ämnesdiscipliner som skolämnena står i relation till. Torsten Löfstedt undersöker i sin artikel i vilken mån och på vilket sätt läromedel i religion behandlar den historiske Jesus. Med en standpunkt i forskning om Nya testamentet argumenterar han för att den historiske Jesus inte bör behandlas i större omfattning, bl.a. med argumentet att källmaterialet är alltför tendentiöst för att det ska vara möjligt att inom ramen för religionskunskapsundervisningen rekonstruera den historiske person som döljer sig bakom evangeliernas berättelser.

Magnus P.S. Perssons undersöker i vilken mån historiska läromedel bidrar med underlag för elevers förklaringar av historiska skeenden, som utgör en central del av historiskt tänkande. Med utgångspunkt i van Dries och van Boxtels teoretiska ramverk analyseras sju läromedel för kursen Historia 1b på gymnasiet med avseende på vilket underlag de ger för förklaringar av det kalla krigets start, med fokus på källor, kontextualisering och frågor.

I det sista bidraget inom temat "Undervisningens vad" är det en alternativ form av läromedel i form av ett rollspel som undersöks. Sammanhanget är ämneslärarutbildning i ämnet samhällskunskap, som i sig utgörs av minst tre olika discipliner, där ekonomiinnehållet av studenter ofta betraktas som svårt och abstrakt. I artikeln diskuteras betydelsen av samhällsekonomiska kunskaper, vilket ämnesdjup inom nationalekonomi som lärare i samhällskunskap kan behöva nå och vilket bidrag till blivande samhällskunskaps-

lärares ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper som rollspelet Utopias samhällsekonomi kan utgöra.

Genom de olika studierna synliggörs den mångfald på perspektiv som kan anläggas på vad-frågan och därigenom den komplexitet som präglar den, samt vilka likheter och skillnader som föreligger mellan olika ämnesdidaktiska angångssätt att besvara frågan om kunskapens innehåll och hur den representeras i undervisningen.

Språkundervisningens innehåll: Tornberg (2000) revisited

Angela Marx Åberg

Man kan egentligen lära sig ett språk på vilket innehåll som helst, dvs. de ord man lär sig och de texter som behandlas kan handla om nästan vad som helst för att tillgängliggöra språkkunskaper. Den som lär sig ett nytt språk på egen hand utgår troligtvis från det sammanhang där hen befinner sig och för vilket språket används eller är tänkt att användas. När det gäller skolsammanhanget finns en del innehåll föregivet i kursplanerna, men också en mycket stor frihet att välja ämnen och temaområden för språkundervisningen. Därmed är inte sagt att valet av innehåll är oviktigt. Lärandet av ett nytt språk gynnas av att innehållet för kommunikationen är relevant för eleven, att den så att säga lär sig att kommunicera om ett innehåll där den har något att säga, eller ett behov av att uttrycka sig. Att det den säger inte bara sker för lärandets skull utan bottnar i eleven själv.

Ulrika Tornberg framhäver i artikeln "Vad menas med 'innehåll' i språkundervisningen?" (Tornberg 2000) att frågan om språkundervisningens innehåll inte är så enkel att besvara:

Är det texterna som utgör undervisningens *innehåll*? Är det grammatiken, orden och fraserna? Är det färdighetsträningen? Eller ska man förstå frågan i ett vidare perspektiv, så att språkundervisningens innehåll består av allt som eleven lär sig om sig själv och sin värld *samtidigt som* hon eller han lär sig ett språk?

(Tornberg 2000: 93, kursivering i original)

Tornbergs syfte var att diskutera vad som skulle kunna läggas in i begreppet innehåll om det ses i relation till ett vidare perspektiv och de konsekvenser det skulle få för den *innebörd* eller mening som språkundervisningen kan få för eleven (Tornberg 2000). Det gjorde hon med utgångspunkt från läroplanerna *Lpo94* och *Lpf94*, vars beskrivning av ämnes- och kursplaner präglades av att de endast i begränsad omfattning beskrev innehåll (vad-frågan). Tornberg relaterade därför innehållsfrågan till de övergripande målen för skolan, som uttrycks i läroplanernas allmänna del, exempelvis målen för demokratisk fostran, samt betoningen av miljöaspekter och jämställdheten mellan män och kvinnor. När det gäller tidigare läroplaners övergripande värden kom de i begränsad grad till uttryck i kursplanerna för engelska och moderna språk (Tornberg 2000: 95). I *Lpo94*:s beskrivande texter för moderna språk såg Tornberg visserligen en större överensstämmelse än i *Lgr80*, exempelvis när det gäller elevers delaktighet och ansvar för det egna lärandet, samt förståelse för den egna och andra kulturer. Men när det gällde

formuleringar i betygskriterier om vad som sedan skulle bedömas hade de övergripande värdena inte samma utrymme.

Sedan Tornbergs text publicerades har en omfattande reform av det svenska skolsystemets alla delar ägt rum, gällande såväl förskola, skola och gymnasium samt de lärarutbildningar som utbildar för de skolformerna (*Lgr11, Gy11, Lpfö18*). Efter den större reformen har även kursplaner och läroplaner formulerats om, förändringar som trädde i kraft för gymnasieskolan i halvårsskiftet 2021 och för grundskolan i halvårsskiftet 2022. Frågan om språkundervisningens innehåll förtjänar därför att aktualiseras på nytt. Vad är det för ett innehåll som skrivs fram i ämnes- och kursplaner för ämnet moderna språk från 2021/2022? Och vilket utrymme finns det att fylla språkundervisning med innebörd och mening som stärker eleven i dess lärande om sig själv och sin värld? I följande artikel undersöks läroplanerna och kursplanerna för moderna språk från 2011 och de som trädde i kraft 2021/2022, med målet att ringa in språkundervisningens relation till den didaktiska vad-frågan och hur man kan komma fram till ett svar på den.

Vad-frågan är beroende av varför-frågan

Frågan om undervisningens vad aktualiserar den didaktiska selektionsfrågan: ”Vad ska – inom kunskaps- och färdighetsområden – utgöra undervisningens innehåll? Vilka principer ska styra urvalet?” (Sundberg 2021: 39, kursivering i original). Det enkla svaret på vad som är språkundervisningens innehåll är följande: det nya språket. Det är dock ett mycket omfattande område som spänner över många olika kunskapsformer. I *Gemensam europeisk referensram för språk* (Europarådet 2009) fokuseras de efterfrågade språkkunskaperna på kommunikativ kompetens, med utförliga beskrivningar av de olika delkompetenser som en sådan innebär. Den har sammanfattats i följande sex delkompetenser:

- lingvistisk kompetens (fonetik, ordförråd, morfologi och syntax)
- sociolingvistisk kompetens (t.ex. stilnivå)
- diskurskompetens (förståelse för hur samtal och texter är uppbyggda)
- strategisk kompetens (att kunna kompensera för luckor i språkfärdigheten, genom exempelvis omskrivning etc)
- sociokulturell kompetens (förtrogenhet med målspråkskulturen) och
- social kompetens (beredskap att samverka med andra) (Tornberg 2020: 59)

Av ovanstående framgår att flera olika kunskapsformer är i spel. De sedan 1994 beskrivna fyra f:n, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, finns alla representerade. Uttalskompetens innefattar automatisering av vissa muskelrörelser, ordförrådet kräver en god minnesförmåga medan diskurskompetens och social kompetens är mer komplexa kunskapsformer som även omfattar talarens intentioner och sociala förmågor. Kunskaperna skiljer sig också åt när det gäller omfånget. Om man bara ser till den lingvistiska kompetensen är ordförrådet i det närmaste outtömligt, medan grammatiska

strukturer och fonetiska regler är mer begränsade i omfattning. Inte minst när det gäller ordförrådet behöver det alltså göras ett urval för undervisnings-sammanhang: Vilka ord ska eleverna lära sig på det nya språket? Grammatik (morfologi, syntax) och uttal är kunskaper som är generella för den mesta av kommunikationen – verb böjs på liknande sätt oavsett vad som beskrivs och ord uttalas enligt samma regler oavsett innehåll. Själva valet av ord, alltså vilka verb som ska böjas eller uttalas, är dock beroende av ett mer konkret innehåll.

Valet av innehåll för språkinläring är i sin tur beroende av syftet med språkundervisningen, dvs. av *varför-frågan* (Tornberg 2000: 94). Om syftet med att lära sig språket är att kunna resa som turist i ett land eller att bedriva studier i landet påverkar det i hög grad vilka och hur många ord jag behöver lära mig, samt hur väl jag kan tillämpa språkliga strukturer. I kursplanerna för moderna språk¹ anges följande syften:

Undervisningen i ämnet moderna språk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i målspråket och kunskaper om områden och sammanhang där språket används. Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften. (*Moderna språk Lgr22*, 2022: 1)

Fyra syften för undervisningen beskrivs alltså – att eleverna ska utveckla målspråkkunskaper, kunskaper om språkets sammanhang, sin flerspråkighet och sin tilltro till den egna förmågan att använda språket, där syftet om flerspråkighet är nytt för *Lgr22*. Dessa kan i sin tur kopplas till kursplanens övergripande formulering att kunskaper i språk kan ge ”nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva”, samt ökade individuella ”möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv” (*Moderna språk Lgr22*, 2022: 1). I kommentarmaterialet till moderna språk i grundskolan kommenteras syftet om flerspråkighet som en möjlighet att utveckla en kommunikativ kompetens ”där alla språkkunskaper och språkerfarenheter ingår, och där språken är förbundna med och påverkar varandra” (Skolverket 2022: 8). Det kopplas också till syftet om tilltro till den egna förmågan: ”Trygghet och språklig säkerhet gör att man kan vara den man är på fler än ett språk” (Skolverket 2022: 8).

När det gäller vilka språkkunskaper som ska utvecklas kretsar dessa även i kursplanerna kring uttrycket ”en allsidig kommunikativ förmåga”. Eleverna ska alltså i första hand lära sig språket för att kommunicera, vilket preciseras i följande förmågor eller ”långsiktiga mål” (Skolverket 2022: 8):

¹ Beskrivningen av ämnet Moderna språk för grundskolan respektive gymnasieskolan överensstämmer i stora delar. I följande resonemang utgår jag därför från grundskolans beskrivning för årskurs 7–9 i *Lgr22*, med tanken att den även är relevant för gymnasieskolans undervisning i moderna språk.

- förståelse av målspråket i tal och skrift
- förmåga att formulera sig och kommunicera på målspråket i tal och skrift
- förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang
- förståelse av kulturella och sociala förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används. (Moderna språk Lgr22, 2022: 1)

Det man kan se är att flerspråkigheten och tilltron till den egna förmågan inte fick ett eget mål, vilket kan kopplas till att reformeringen av kursplanerna 2021/2022 strävade efter en närmre koppling mellan de långsiktiga målen (förmågorna) och kunskapskraven (Skolverket 2022: 21). De syftena kan dock tänkas uppnås genom uppfyllelse av de fyra förmågorna, varav de tre första är språkligt orienterade medan den sista är kulturellt orienterad. Tornberg framhåller språkfärdighetens vikt, men pekar också på att den behöver ställas i relation till specifika syften och innehåll: ”De [eleverna] måste naturligtvis kunna förstå vad andra människor säger och vad de läser och måste själva kunna använda språket begripligt i tal och skrift. Frågan är bara: Till vad? I relation till vem? Varför? I vilken kontext?” (Tornberg 2000: 96). Ett sådant innehåll fanns inte formulerat i *Lpo94* och *Lpf94*, utan var ett nytt grepp i skolreformen 2011, där alla kurs- och ämnesplaner försågs med ett s.k. centralt innehåll. I kursplanen för moderna språk (*Moderna språk Lgr22*, 2022) är det centrala innehållet uppdelat i ”kommunikationens innehåll”, ”reception (lyssna och läsa)” och ”produktion och interaktion (tala, skriva och samtala)”.

Kommunikationens innehåll anges på följande sätt:

- Ämnesområden som är välbekanta för eleverna.
- Vardagliga situationer, intressen, personer och platser, aktiviteter och händelser.
- Åsikter, känslor och erfarenheter.
- Vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används, även i jämförelse med egna erfarenheter och kunskaper. Målspråkets utbredning i världen. (Moderna språk Lgr22, 2022)

Ett nytt inslag i innehållet för *Lgr22* är tillägget av jämförelsen med egna erfarenheter och kunskaper, samt målspråkets utbredning i världen. Liknande formuleringar fanns även i *Lgr11*, men då i kunskapskraven. Elevernas egna erfarenheter och kunskaper har alltså på ett tydligare sätt än i *Lgr11* positionerats som föremål för undervisningens innehåll, alltså vad undervisningen ska handla om, vad språkkunskaperna ska kunna uttrycka. Punkterna ovan ger en ram för en inriktning av kommunikationens innehåll, men lämnar i hög grad utrymme för vägval och för diskussion i varje specifikt undervisningssammanhang, när det gäller att precisera vad som är välbekant för eleverna och hur de egna erfarenheterna av vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer kan belysas av beskrivningar av målspråksanvändares vardagsliv.

I det centrala innehållet under rubriken ”Lyssna och läsa – reception” finns exempel på i vilken form eleverna ska möta språket (exempelvis tydligt talat språk, olika former av samtal, dialoger och intervjuer, berättelser, sånger och dikter), men också förmågor som elever förväntas utveckla (förståelsestrategier, förmåga att söka information), samt språkliga företeelser och hur de används. Även under rubriken ”Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion” ligger fokus på i vilka former eleverna ska använda språket i tal och skrift och vilka förmågor som kan behövas för det. Tanken är att innehållet för formerna ska hämtas under rubriken ”kommunikationens innehåll” (Skolverket 2022: 13).

Som vi kan se finns det en utförlig beskrivning av de former och syften som språkundervisningen ska förhålla sig till, medan det i mer begränsad omfattning finns ett konkret innehåll, nämligen vardagsliv och levnadssätt i olika sammanhang där språket används, samt elevernas erfarenheter och kunskaper. Det kan ställas i kontrast till andra ämnen där det centrala innehållet är mer tydligt orienterat mot ett ämnesinnehåll:

- Lokala och globala ekosystem. Sambanden mellan populationer och tillgängliga resurser. Fotosyntes, celländning, materiens kretslopp och energins flöden. (*Biologi, Lgr22, 2022*)
- Industrialiseringen i Europa och Sverige. Olika orsaker till industrialiseringen och konsekvenser av denna för människor och miljö (*Historia, Lgr22, 2022*)

Även om alla ämnen behöver kopplas till elevernas förkunskaper och erfarenheter så är innehåll som i exemplen från biologi och historia i mindre grad beroende av elevens relation till innehållet. Det kan jämföras med formuleringar ur ämnet moderna språks innehåll som underförstår att det handlar om *elevernas* intressen, åsikter, känslor och erfarenheter. Innehållet i Moderna språk som det formuleras i *Lgr11* och *Lgr22* påverkas alltså i hög grad av elevernas erfarenheter och kunskaper. Dessa erfarenheter och kunskaper ska i sin tur relateras till lärarens urval av vardagsliv och levnadssätt där målspråket används, vilket förtydligas i kursplanen:

I mötet med talat språk och texter ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen. (*Moderna språk Lgr22, 2022: 65*)

En princip för urvalet av innehåll, som tydligt skrivs fram i kursplanerna från 2011 och 2021/2022 samt deras kommentarmaterial, är alltså att det till stor del behöver relateras till de elever som läraren har i gruppen. Det kan också ses i relation till formuleringar i läroplanens övergripande mål där just elevens delaktighet i planering och utvärdering av undervisning framhävs som ett led i utvecklingen av deras förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (avsnitt 2.3, *Lgr22*).

Läroplanens övergripande mål: elevens lärande om sig själv och sin omvärld

I läroplanen formuleras uppgiften för skolan ”att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” (*Lgr11*, 2019; *Lgr22*, 2022). I de övergripande målen finns ytterligare formuleringar som är kopplade till den enskilda elevens utveckling:

Den [skolan] ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

[...]

Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

[...]

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem. (*Lgr11*, 2019; *Lgr22*, 2022)

För den uppgiften finns det stort utrymme i ämnet moderna språk. Tornberg föreslog i det inledande citatet att frågan om språkundervisningens innehåll skulle förstås i ett vidare perspektiv, ”så att språkundervisningens innehåll består av allt som eleven lär sig om sig själv och sin värld *samtidigt som hon eller han lär sig ett språk*” (Tornberg 2000: 93, kursivering i original). Att språk bäst lärs på ett för eleven relevant innehåll är något som gång på gång slagits fast i forskning (Lightbown & Spada 2015). Det som gäller eleven själv och dess värld kan antas vara relevant innehåll, och genom att knyta elevens språkutveckling till lärandet om sig själv och omvärlden gynnas alltså också lärandet i språket.

Vad eleven bör få lära sig om sig själv och sin värld finns ganska klart beskrivet i läroplanen. Kursplanens syftesbeskrivning, att eleven ska lära sig att ha tilltro till sin egen förmåga att använda målspråket, rimmor väl med läroplanens beskrivning att varje elev har rätt att i skolan ”få utvecklas, känna växandets glädje och få erfarva den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (*Lgr11*, 2019: 9; *Lgr22*, 2022). Under rubriken skolans uppdrag återfinns också en direkt anknytning till språkutveckling: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (*Lgr11*, 2019: 7; *Lgr22*, 2022).

När det gäller vad eleverna ska lära sig om världen innehåller läroplanens övergripande delar många anvisningar som fokuserar på grundläggande värden, som förståelse och medmänsklighet. Formuleringarna där finner återklang i kursplanen för moderna språk, om än med ett mer individorienterat perspektiv än i läroplanen. Formuleringar som ”ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva”, ökade individuella

”möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv” (*Moderna språk Lgr11*, 2019: 65; *Moderna språk Lgr22*, 2022) målar ut möjligheterna för individen. I läroplanens övergripande formuleringar anläggs i stället ett tydligare samhällsperspektiv:

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (*Lgr11*, 2019: 5; *Lgr22*, 2022)

Denna s.k. portalparagraf kompletteras i efterföljande stycke med värden som alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet mellan människor. Även formuleringen om enskilda elevers unika egenart ställs i relation till samhället: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (*Lgr11*, 2019: 5; *Lgr22*, 2022).

I läroplanens övergripande delar formuleras alltså flera syften som återfinns i kursplanerna för moderna språk, men på ett mer värderelat sätt. Enligt läroplanen ska skolan ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”, vilket ställs i relation till skolans roll att motverka diskriminering och främlingsfientlighet, som ”måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (*Lgr11*, 2019: 5). I *Lgr22* har ”öppen diskussion” lyfts bort, vilket kan tolkas som en skärpning av uppdraget: diskriminering är ingen förhandlingsfråga att öppet diskutera utan något som ska bemötas aktivt. Eftersom internationalisering och rörlighet över nationsgränser ”ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”, behöver elever utveckla såväl en medvetenhet om den egna identiteten och en förmåga att ”förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (*Lgr11*, 2019: 5; *Lgr22*, 2022).

”Inlevelse” är ett ord som särskilt kan kopplas till språkundervisningens innehåll. Det kan ses som en utvecklad form av förmågan att byta perspektiv, som bl.a. beskrivs genom begreppet interkulturell kompetens (Witte & Harden 2011). Att förstå någon annans perspektiv kan fortfarande innebära en förståelse utifrån det egna perspektivet, att eleven helt enkelt ser att det finns fler sätt att se på något. Att leva sig in i andra perspektiv, innebär att (tillfälligt) lämna det egna perspektivet för att utveckla en inifrånförståelse för ett annat perspektiv. I ämnet moderna språk, där elever på ett naturligt sätt kommer i kontakt med andra levnadsvanor, föreställningar och samhällssystem, för att inte tala om de föreställningar som olika språkliga uttryckssätt rymmer,² erbjuds många möjligheter att få syn på den egna synen på världen och utveckla förståelse för samt leva sig in i andras syn på ett djupgående sätt.

² Jfr forskning om hur olika språk påverkar människans sätt att tänka (Athanasopoulos & Bylund 2019; Bylund & Athanasopoulos 2015).

Det sker exempelvis genom att språkkunskaperna tillgängliggör inifrån-beskrivningar av kulturella och sociala företeelser på målspråket.

Tornberg såg 2000 ett problem i ”att skolans övergripande mål, som uttryckts i läroplanernas allmänna del, i mycket liten utsträckning återkommit i kursplanerna för de främmande språken” (Tornberg 2000: 95). Hon menar då att innehåll som ”miljöaspekter, jämställdheten mellan män och kvinnor, frågor om konflikter i samhället, deras orsaker och lösningar, liksom elevens hela personlighetsutveckling” inte återspeglas i kursplanerna i *Lgr80* (Tornberg 2000: 95). En delvis överensstämmelse ser hon i kursplanerna i moderna språk i *Lpf94* och *Lpo94*, då främst genom betoningen av elevens delaktighet. Ovanstående analys visar att det på den punkten i kursplanerna från 2011 och 2021/22 finns en tydlig beskrivning av elevens personlighetsutveckling kopplad till språkundervisning, men inte av de övriga ämnen Tornberg räknar upp. Dock har jämställdhet stärkts i läroplanens övergripande delar i *Lgr22*.

När det gäller elevens lärande om världen som innehåll för språkundervisningen ges det alltså tydliga anvisningar i styrdokumentet. Om man som lärare funderar på vad som kan tematiseras i de texter, muntliga och skriftliga, som ska förstås och produceras i språkundervisningen, ger läroplanens övergripande delar många förslag. När ämnen som jämställdhet, klimatpåverkan och det för *Lgr22* förtydligade ämnet sexualitet, samtycke och relationer kopplas till elevers egna erfarenheter och tankar och till målspråkkulturens perspektiv på frågorna kan språkundervisningens innehåll göras relevant för eleverna och kognitivt utmanande. Med ett behov att få uttrycka tankar som har betydelse ges också en mening åt den mödosamma processen att formulera sig på ett främmande språk. Tornberg ställer det i kontrast till en mer strukturalistisk syn på yttranden, med fokus på dess struktur, inte på dess betydelse (Tornberg 2000: 97).

Komplexa ämnen i språkundervisning

En fråga som kan verka berättigad är om det inte handlar om för komplexa ämnen för att behandlas på ett språk där eleverna har begränsad språkfärdighet. Tornberg nämner en inte ovanlig synpunkt att eleverna först behöver lära sig språket innan de kan kommunicera med hjälp av det (Tornberg 2000: 94), alltså att språkets form behöver behärskas innan det kan användas för innehållsliga syften. Hon ställer den synen dock mot erfarenheter från skolor, där innehållet i stället sågs viktigare än formen, och även elever med begränsade språkfärdigheter fick ta sig an komplexa innehåll (Tornberg 2000: 102). Erfarenheterna styrks av forskning om betydelsen av kognitiv utmaning i undervisning för elevers kunskaps- och språkutveckling (Gibbons 2009; Newmann 2016). Det gäller inte bara i andraspråkskontext, där elevernas behov av att lära sig andraspråket är avgörande för deras skolframgång och karriär, utan även i främmandespråkskontext (Marx Åberg 2020).

Betydelsen av kognitiv utmaning för en undervisningskontext, i form av ett utmanande och elevrelevant innehåll, exempelvis frågan om kvinnligt, manligt och könsnormer, kan beskrivas i följande punkter:

- Det positionerar eleverna som kompetenta, som personer som har tankar och åsikter som är värda att beakta. Ett komplext innehåll kräver stöttning i form av flera läsningar och samtal i grupp innan en text kan förstås, vilket i sig utvecklar språkkunskaperna, men i slutändan visar ett komplext innehåll tilltro till elevernas förmåga att tänka och förstå.
- Stöttning behöver oftast ges i samband med kognitivt utmanande ämnen. Det kan ske i form av språkliga hjälpmedel, av att en mer komplex uppgift delas upp i delsteg, som eleverna får lösa ett i taget. Lösning av uppgifter och diskussion i grupp är ytterligare en form av stöttning, eftersom eleverna inte är hänvisade till sina egna kunskaper, utan kan ta hjälp av varandra. En anpassning av elevernas respons till deras språkliga färdigheter innebär stöttning. Receptivt kan elever förstå mycket mer komplext språk än de själva kan producera.
- Utmaningar och komplexa teman gynnar elevernas engagemang för undervisningen, vilket ytterligare stärks när elever görs delaktiga i urvalet av teman. Engagerande ämnen ger också en god utgångspunkt för engagerad interaktion som i sig är en grundbult i språk- och kunskapsutveckling. Vid interaktion om uppgifter där lösningen inte är uppenbar eller det inte finns något rätt svar kan det som Tornberg med hänvisning till van Lier benämner *kontingens* uppträda, ”ett spänningsfält som föreligger mellan det förutsägbara och det oförutsägbara i ett yttrande” (Tornberg 2000: 98). Det skapar en mening åt interaktionen, och en öppenhet för att samtalet kan ta en oplanerad riktning och nya insikter göras.
- Komplexa teman och kognitivt utmanande innehåll ger således genuina tillfällen för elever att utveckla sin förmåga att uttrycka åsikter, känslor och erfarenheter, även i kombination med ämnen som berör vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används och i den egna kulturella kontexten (jfr tidigare redogörelser för kommunikationens innehåll).

Hanteringen av vad-frågan i språkundervisning

Hur kan man som språklärare då hantera innehållsfrågan, frågan om vad, i undervisningen av moderna språk? Enligt ovanstående resonemang skulle det

första steget vara att besvara varför-frågan, varför ska eleverna lära sig franska, spanska eller tyska:

- En del av svaret ges i läroplanens och kursplanens övergripande del, dvs. för att eleverna ska kunna kommunicera på målspråket, för att de ska få möjlighet att utveckla sin flerspråkighet, sin tilltro till sin egen förmåga och förmåga att förstå och leva sig in i andra perspektiv.
- En annan del av svaret sitter läraren själv på. Läraren har själv erfarenhet av att kunna språket och vet vilka värden som finns i att kunna flera språk. Varför läraren ser kunskaper i moderna språk som viktiga är en betydande förebild för elevernas syften med lärandet.
- En tredje del av svaret finns hos eleverna. Eleverna behöver för sin egen del skapa sig en bild av ett syfte med det språk som de lär sig. Att kunna kommunicera är centralt, men ju längre tid elever ägnar sig åt språket, desto fler möjliga riktningar för kommunikationens innehåll öppnar sig och desto viktigare är det att eleverna ser ett för dem relevant syfte med undervisningen, så att det motstånd som kan ligga i ansträngningen att lära sig ett nytt språk kan arbetas igenom (se Hirsch 2020: 176). Den delen av svaret på varför-frågan kan inte ersättas med något annat.
- Elevernas svar behöver också dryftas i klassrummet, föras ett samtal runt, så att undervisningens innehåll kan formas i förhållande till deras erfarenheter och kunskaper.

Med ovanstående svar på varför man ska lära sig ett främmande språk som utgångspunkt, kan läraren i samspel med gruppen se på det innehåll som formuleras i det centrala innehållet och i läroplanens övergripande del. Då framstår det klarare vilka vardagliga situationer som är relevanta att behandla, vad man ska föra en diskussion om etc. Om det skulle finnas väldigt olika svar på varför-frågan i gruppen, kan det i sig innebära en träning i att byta perspektiv: Gruppen tar del av varandras teman och ämnesområden och möter därmed tankar och miljöer som de aldrig skulle ha kommit i kontakt med själva.

I språkundervisning kan således frågan om undervisningens innehåll, vad-frågan, aldrig kopplas ifrån frågan om syftet med undervisningen, varför-frågan. Genom att innehållet på så vis görs relevant för eleverna kan också medlet för kommunikationen, de språkliga strukturerna, orden och uttrycken få en meningsfull kontext, vilket i sig stärker lärandet och språkutvecklingen (Lightbown & Spada 2015).

Litteratur

- Athanasopoulos, P., & Bylund, E. (2019), "Whorf in the Wild: Naturalistic Evidence from Human Interaction", *Applied Linguistics* 41(6): 947. <https://doi.org/10.1093/applin/amz050>
- Bylund, E., & Athanasopoulos, P. (2015), "Televised Whorf: Cognitive Restructuring in Advanced Foreign Language Learners as a Function of Audiovisual Media Exposure", *The Modern Language Journal* 99(S1): 123–137. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2015.12182.x>
- Europarådet (2009), *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Gibbons, P. (2009), *English learners, academic literacy, and thinking : learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hirsch, Å. (2020), *Relationellt ledarskap i klassrummet – så skapas magi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2015), *How languages are learned*. (4. uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr11. Reviderad 2019 (2019), Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr22 (2022), Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Marx Åberg, A. (2020), "Litteraturens roll som plattform för autenticitet och motivation i språkundervisningen", i Y. Lindberg & A. Svensson (red.), *Litteraturdidaktik. Språkännen i samverkan*. Stockholm: Natur och kultur, s. 90–105.
- Moderna språk grundskolan. Lgr11* (2019), Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Moderna språk grundskolan. Lgr22* (2022), Stockholm: Skolverket.
- Newmann, F. M. (2016), *Authentic intellectual work: improving teaching for rigorous learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Skolverket (2022), *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9791>
- Sundberg, D. (2021), *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. (1. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2000), "Vad menas med 'innehåll' i språkundervisningen?", i P. O. Svedner & C.-A. Säfström (red.), *Didaktik: perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2020), *Språkdidaktik*. (6. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Witte, A., & Harden, T. (2011), *Intercultural competence : concepts, challenges, evaluations*. Oxford, New York: Peter Lang.

Text Selection in the English as a Foreign Language Classroom

Anna Thyberg

“But who does not know of literature banned because it is interrogative; discredited because it is critical; erased because alternate?” (Morrison)

Introduction

Paradoxically, the power of the written word appears both vindicated and under threat as we speak. Concurrently as the first national Youth Poet Laureate in the United States, Amanda Gorman, declares that “all art is political” and speaks of standing on the shoulders of her ancestors in a TED talk that has been viewed more than 2 million times, social justice issues have incurred a heavy-handed backlash in the form of culture wars on multiple fronts. In the U.S., book banning and self-censorship are on the rise (Goldberg 2021; Harris and Alter 2022; Paul 2022) and educators risk being accused of indoctrination (Renkl 2022). Suffice it to say that in the 21st century, the literature classroom has come right into the fray. All the more reason, then, to take the warning to heart that Toni Morrison issued in her Nobel Prize speech almost thirty years ago. My hope is that educators might be willing to pick up the baton and more intentionally discuss text selection and even deliberately teach challenged texts as an act of solidarity. Swedish educators have the power to create spaces where authors’ freedom of artistic expression and students’ rights to read literature that sheds light on different human experiences are protected. The responsibility that comes from working in a country where the profession is trusted to select literary texts for classroom use without oversight should not be taken lightly.

Yet, in the midst of the day-to-day busyness, lofty goals may inadvertently fall by the wayside as the complexity of teaching restricts one’s ability to fully process the constant barrage of impressions and in-the-moment decisions. As a reflective practitioner, my overarching aim when writing this article was therefore to engage in the kind of deep self-reflection that we so rarely have the chance to undertake. Here I will systematically go through what has guided me in the process of text selection and start to disentangle some of the threads from what could be seen as an intricate web of factors. I will specifically focus on the English as a foreign language (EFL) classroom and argue for the benefits of a higher degree of student empowerment in terms of choice and validation of lived experiences from an equity perspective. It should be noted that text selection will mainly be addressed from a theoretical perspective all the while a few current pedagogical approaches that highlight social justice will be touched upon. Furthermore, the argument will be broad,

delineating various aspects to consider rather than going deeply into any one pedagogical approach.

In truth, literature pedagogy covers a wide variety of topics such as disciplinary literacy (Goldman et al. 2016; Rainey 2017; Wilder and Wolfe 2009), curriculum design (Beach et al. 2016; Levine 2014), and instructional practices (Appleman 2015; Copper et al. 2021; Langer 2011; Probst 2004; Schoenbach et al. 2012) to name but a few. Unfortunately, these areas remain beyond the scope of this article. I should also mention at the outset that the scholarly work drawn upon in this article mostly stem from American literature instruction since this is my field of expertise. As an instructor in EFL, I will also refer to the Swedish context repeatedly. When I speak of students, let me clarify that I refer both to the pre-service teachers in my courses at university and their future students in upper secondary school. The same issues ring true regardless of level when it comes to student motivation and critical reading strategies: How can we engage students in the text selection process? To what extent can we broaden the text concept to pique students' curiosity? What texts may challenge students' preconceived notions and make them want to engage in conversation to hear others' impressions?

While preservice teachers have their own reading preferences and interests, in their degree program the idea is to enculturate them into reading with a teacher's eye always considering advantages and disadvantages of literary texts for educational purposes and having the proficiency levels and interests of their future upper secondary school students top of mind. In this way, the boundaries of disciplinary literacy (Shanahan and Shanahan 2008) are stretched in the sense that it is not enough for pre-service teachers to master the craft of the literary scholar. They are also required to learn to read literature from an educational stance, asking themselves how to create curriculum designs that raise the interest of adolescents and align with national learning objectives. While it is my mission as a teacher educator to present teacher students with a bank of textual resources that they can draw from in their own teaching career in the Swedish upper secondary school, it is hardly my task to give survey courses on canonical literature from the English-Speaking world. Not only because it is problematic from an ideological standpoint, as I will highlight in this article, but also because it would defeat the purpose of finding texts that may resonate with adolescents and give them new perspectives on the world. Indeed as the pioneer reader response theorist Louise M. Rosenblatt has famously stated: “[w]hen one thinks of all that great literary works can yield, one is horrified to see them so often reduced to the level of language exercise books for the young. . . . Those who cram the classics down students' throats long before they are ready are careless of the fate of the great works of the past” (1995: 207). That is to say, canonical literature holds value in terms of its generational transfer of ideas and culture, but the consideration of receptivity and maturity of the reader may be more important for increasing motivation to read than following a

prefabricated sequence of classic texts. In alignment with the goal in the Swedish Curriculum to foster “lifelong learning” (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 5), language teachers could take the lead in bringing student interests into the equation thus hopefully cultivating a love of reading even in languages they have yet to master.

Overview of the Complexity of Text Selection

One of the key factors affecting text selection in the EFL classroom stems from the extra burden of the language barrier and its negative impact on the reading experience for students. The quite staggering range of English language proficiency in Swedish classrooms adds to the complexity. We have students who have superior language skills due to e.g., extensive gaming, consumption and creation of fan fiction, and/or engagement on social media, but we also have immigrant students who may not have encountered English in their daily lives or may even lack consistent schooling all together. Recent scholarship on translanguaging, which questions the position of English first and pushes for a shift to heteroglossic practices, illustrates ideological aspects of classroom practices (Panagiotopoulou et al. 2020; Juvonen et al. 2021; Tian et al. 2020). English first means to conduct teaching mainly using the target language with minimal code-switching to the mother tongues of the teacher or the students. This position is supported in the Swedish Syllabus for English which states: “[t]eaching should as far as possible be conducted in English” (Natl. Ag. f. Ed.). From the perspective of a small country on the fringes of Europe heavily dependent on export such as Sweden, the purpose of literature instruction from a monoglossic point of view may in the past have implicitly been to augment what Pierre Bourdieu calls the “cultural capital” of students competing on the global market (2002: 281). For Swedish EFL teachers, the purpose of teaching literature may have been viewed as a seemingly neutral endeavor to impart the frames of reference that inner-circle speakers of English share for greater success in business deals. This stance skews the selection toward canonical texts that traditionally have conveyed high prestige in the language classroom. The risk with such an approach concerns how it glosses over ideological and political ramifications while adopting an instrumental conceptualization of literature.

In fact, bringing to the fore the complexity in text selections entails acknowledging cultural, political, and ideological issues stemming from colonial history, the aftermath of World War II, and neocolonialism. This is highly relevant in the EFL classroom given the status of English as a *lingua franca* (Pennycook 1998). In a multicultural classroom, educators may wonder if the practice of selecting texts from inner-circle countries should not at least be widened to other parts of the English-speaking world (Kachru 1992: 122, qtd. In Tajeddin and Pakzadian 2020: 2). To date the ideological roots of English literature as a discipline have been discussed in depth by postcolonial scholars (e.g., Ashcroft 1989; Spivak 1993). According to Paul

Jay, English literature was used as a so-called civilizing tool in the British empire mostly abroad, but also at home occasioned by the influx of middle class and female students into higher education (2010: 23). For student populations today, the influence of Anglo-American mass media and culture necessitates developing critical tools to analyze dominant discourses in the Western world.

Another key aspect to consider for teachers selecting literary texts for the language classroom regards student motivation. Not surprisingly, motivation is a common object of study in educational research concerning literature instruction. Thomas P. Crumpler and Linda Wedwick found close to 80 articles published in *Reading Research Quarterly* and *Journal of Adolescent & Adult Literacy* between the years of 2005 and 2007 on adolescent motivation to read (2010: 65). Relying on extrinsic motivation for reading, such as using reading comprehension quizzes to check students' reading, may lead to surface learning and students turning to Sparknotes etc. instead of reading the texts. Using quizzes not only reduces the capacity of literature as a work of art to generate an aesthetic experience (Rosenblatt 1995: 33) to simply an act of memorization, but it also fails to validate students' unique experiences of reading. From an intrinsic standpoint, it is about what might incite a student to read literature in a foreign language. In today's media-saturated society, we need to ask ourselves how to make reading interesting for 21st century students. The question is to what degree motivation may be of higher salience given that storytelling pervades everything from commercials to peak streaming flooding us with TV-series and films as well as the elaborate storyworlds in narrative videogames. On the one hand, then, students are immersed in stories and most likely well-versed in different kinds of narrative structures. On the other hand, the persuasive design of the software on digital devices and social media may lead to students spending so much time on them that little is left for other kinds of reading.

On a more optimistic note, the complexity of text selection could offer affordances for conceptualizing schooling as a democratic endeavor. A central mission statement in the Swedish Curriculum is that “[e]ducation should impart and establish respect for human rights and the fundamental democratic values on which Swedish society is based. . . . The school should promote understanding of other people and the ability to empathise” (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 4). Teachers are expected to find ways to accomplish these goals in their classrooms which is no easy feat. In the classes I teach, pre-service teachers often ask about how to deal with homophobic or racist statements in class. Part of the reason why the pedagogical approaches discussed in this article are so pertinent to explore is that they provide guidance and practical activities that may alleviate such concerns. In alignment with Ulrika Tornberg's view of the language classroom as a democratic arena, I would like to suggest that pre-service teachers could use this idea to justify a focus on the wider significance of literature in the EFL

setting. Tornberg recommends that language teachers abandon the sole focus on proficiency, and she holds that adopting a sociocultural perspective can enable authentic communication since it emphasizes the type of social context in which the interlocutors can be heard (2000: 266). Such an ambition may be even more important today when the echo chambers that result from the algorithms of social media and search engines work against efforts to uphold the deliberative dialogues requisite for a democratic community.

The function of literature with its multiple meanings could thus be to provide opportunities for students to genuinely interact in open and contingent dialogues which might realize the democratic potential of the language classroom. In this sense, Tornberg's view of language learning aligns well with dialogic teaching methods where there is an exchange of ideas instead of questions with right or wrong answers. As regards the content of foreign language learning, Angela Marx Åberg has sought to replicate parts of Tornberg's investigation of Swedish foreign language curricula and she states that learning a new language is more efficient if the content that is to be communicated comes across as relevant to students so that they really want to be part of the interaction and share their thoughts, not just practice speaking the foreign language (2022: 7). It follows that this focus on authenticity, as in having something unique to contribute to the dialogue, carries weight for motivation building. Marx Åberg concludes that recent revisions of the curricular documents in Sweden show a stronger focus on personal development and on incorporating students' interests and experiences in the foreign language classroom (2022: 10). Hence there is an incentive for Swedish educators to consider motivation from this angle. Naturally, the design of learning activities may also affect the opportunity for each student to participate in authentic and egalitarian ways which is another reason specific pedagogical approaches merit consideration. Before turning to the discussion of pedagogical approaches, I want to mention some practical limitations and general sets of selection criteria.

Practical Limitations and Selection Criteria

While I argue that students are important stakeholders in the process of text selection, it should be acknowledged that for in-service teachers a major challenge in literature pedagogy is the practical limitations to reckon with when deciding on a reading list for a unit. Before inviting students into the text selection process, teachers may need to ask themselves, for instance, what the district or school dictates in terms of procedures for text selection, what the subject or class library holds in class sets or multiple copies, if only a few copies from each class set may be used for literature circles, what room in the budget there is for book purchases, if it is legal to use PDFs found online under copyright law, and how permission to show a film/artwork/musical performance in class can be procured. For EFL teachers, the access to books may be even more restricted. To be clear, Janice Bland claims that literature

has often been overlooked in terms of significance for the language classroom (2018: 2) which means that there might not even be a class library or collections of English books at the school.

Once this maze of practical limitations has been navigated, it remains to be determined on what grounds the options at hand will be evaluated as possible candidates for the EFL classroom. Based on what criteria will the texts be selected? In their book *Teaching Literature to Adolescents*, Richard Beach and colleagues have formulated a few selection criteria for Young Adult Literature (YAL) that can be of use also more generally in the EFL classroom. It should be mentioned that the criteria were developed as a helpful guide for teachers when determining the literary quality of YAL. The first criterion is *characterization*, which is framed as authenticity, especially regarding whether the represented minds are “consistent with how adolescents experience the world” or not (Beach et al. 2016: 47). The second criterion is called *cultural currency* and refers to whether “portrayals of the social worlds in a text are relatively current” (Beach et al. 2016: 47). Finally, the third criterion, *cultural models and author/audience relationships*, involves examining implicit values and ideologies promoted in the text but it also pertains to whether the choice of literature is such that students feel comfortable going against “consensus beliefs and attitudes of the majority of their peers” in their interpretations (Beach et al. 2016: 49). This criterion urges teachers to work systematically to build community in their classes so that students feel safe enough to venture into uncharted territory. In a multicultural society, a diversity of voices in teaching materials may further enable all students to see themselves mirrored in the text at some point (Bishop 1990: ix). Beach and colleagues address the American context, but similar objectives have been formulated in the Swedish Curriculum for Upper Secondary School where it is stipulated that, “[t]he internationalization of Swedish society and increasing cross-border mobility place high demands on the ability of people to live with and appreciate the values inherent in cultural diversity” (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 4).¹ If we recognize the overarching stature of the Curriculum, this should have a real impact on the EFL classroom concerning text selection. I will return to the issue of representation below.

Bland has formulated a longer list comprising ten text selection criteria in her introduction to the anthology *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds*. Some of the objectives align closely with the three proposed by Beach and colleagues and she points out that young adult literature should be the first choice for the language classroom (2018: 13). Bland specifies the following considerations for teachers engaged in a text selection process:

¹ All quotes from the Curriculum are taken from the only English translation that is provided at the website for the Swedish National Agency for Education (skolverket.se). Unfortunately, it does not include recent revisions.

1. The text should be generative – providing material for deep reading and genuine communication on complex dilemmas.
2. The text should possess literary merit and the teacher should also enjoy the text.
3. Accessibility is essential, and this refers not only to language but also to culture-related and age-related schemata.
4. Some empathetic and appealing characters must be involved.
5. The text should be a compelling read, involving the emotions – for example through surprising, humorous, tragic or heart-warming features.
6. The text should be imaginative, well researched and informative, throwing light, for example, on different periods of history, different nations or diverse cultures within nations.
7. The text should be potentially schema refreshing, challenging readers to re-examine their beliefs.
8. The text should offer gaps, and opportunities to speculate on creative solutions to problems.
9. The text should be packaged in an inviting, attractive way and not too long for the relevant age group. Connected opportunities for autonomous, extensive reading or viewing would be ideal.
10. Teenagers prefer books they can discuss with their friends so that ideally the text should have renown with the peer group. (Bland 2018: 12)

Bland's list of criteria may seem daunting and probably impossible to meet in full, but it could be viewed as requirements to weigh against each other. Depending on the aim of the teaching unit that is being designed, certain criteria may take precedence over others at the discretion of the educator. Most importantly, these recommendations render visible tacit and taken for granted notions about what qualifies as appropriate literature for classroom use. Teachers can discuss these criteria with upper secondary students, and it could be decided in class what criteria should be employed for each reading project. As is true for any aesthetic experience, the requirements that Bland lists will also matter in various degrees for different readers at different times.

Text selection criteria can also draw on insights gained in related fields. In books written for librarians, such as *The Readers' Advisory Guide to Genre Fiction* by Joyce G. Saricks, the professional focus may be on what books to suggest both to not-yet readers and to readers who have finished a novel and are looking for another equally captivating book.² Similar situations may occur in which this mindset is applicable in the EFL classroom. In fact, an innovative approach to the issue of motivation can be found in what Saricks has termed "appeal elements," namely: "[p]acing, characterization, story line, frame (physical setting and atmosphere), tone and mood, and style and language . . ." (2009: 11). These elements might come across as all-comprehensive, but they are meant to point to essential qualities in books that take precedence in the reader's mind, and also bring forth the emotional

² I am aware that the commonly used terms are struggling readers, non-readers, reluctant readers, etc. but inspired by the work of Carol Dweck and the principles of Disability studies where labels and deficit thinking are to be avoided I prefer to use this term that offers a potential for growth.

component in reading. According to Saricks, readers tend to have (often unconscious) preferences as to what matters most for them in a story, “[t]hey want a book with a particular ‘feel’” (2005: 40). For instance, some students may enjoy fast-paced, suspenseful plots but grow impatient when reading landscape-based books where the frame is more prominent. Other students may look for well-rounded characterization and intense interpersonal conflicts yet want to feel reassured that the storyline will provide closure. Knowledge about what our students value about reading, as revealed in these elements, may not only feed into the initial round of text selection but also help educators frame literary texts in a positive light by emphasizing aspects of pacing and characterization that students have appreciated in the past. Given the language barrier in the EFL classroom, the potential of emotional investment may be truly significant. Therefore, I mention to pre-service teachers that they could conduct a survey at the beginning of the school year based on Saricks’ appeal elements. By asking EFL students how they respond to books, TV-series, films or videogames, the teacher will hopefully get a better sense of what range of text options to select for that particular class. The value of surveying students should not be underestimated as it also signals that their opinions matter. Having a small group discussion on favorite genres could be another way to collect this information while simultaneously building community and enthusiasm for reading.

I have already referred to objectives found in curricular documents above and it hardly needs saying that the leeway any educator will have to make decisions about text selection will depend on such regional, national, and governmental directives. Since I specialize in American literature and mostly use research conducted in the U.S., I try to contextualize the issue of text selection for my students in view of changes in policy documents and the like. For instance, the Common Core standards that came into effect in the United States in 2010 have since been implemented in more than 40 of the 50 states. This federal initiative has, perhaps mistakenly, been interpreted as promoting non-fiction reading which has reduced the amount of literature on reading lists in some K-12 schools (Stotsky 2013). Regarding the Swedish Syllabus for the English subject in upper secondary school, it is mainly up to the profession to determine what literature to bring into the EFL classroom since it only references genres in general, such as “[c]ontemporary and older literature, poetry, drama, and songs” (Natl. Ag. f. Ed. 2013). In my courses for pre-service teachers, students sometimes lament the lack of guidance the Syllabus provides for beginning teachers, which has encouraged me to specify the grounds for text selection in my classes. We talk about what criterion in the Syllabus each text may work to fulfill, how to invite diverse voices from the English-speaking world, how relevant the text may appear to adolescents, what critical lenses might be interesting to apply, what scaffolding might be needed given the range of proficiency levels in the three courses taught in upper secondary school (English 5, 6, and 7), and how to contextualize it. As

mentioned in the introduction, there is no national or regional censorship or banning of literary works in Swedish schools; each teacher is free to decide on their own teaching materials. I talk to pre-service teacher about how, from a solidarity perspective, this could serve as an opportunity in the EFL classroom to read banned literary works as a celebration of freedom of expression. They can use literature as an opportunity to revisit human rights issues as stipulated in the Curriculum and discuss with upper secondary students the power of the written word and how it has been threatened historically.

As mentioned above, the on-going culture wars in the United States illustrate how text selection can be a contested process in which the stakes are high. Christopher J. Greig and Susan M. Holloway argue that “school-sanctioned texts have also consistently provided secondary school students with particular worldviews that are at best categorized as narrow as it too often ignores the complexity of the world” (2016: 397). Efforts to broaden the scope of reading lists may nonetheless be met with various forms of resistance. According to Greig and Holloway, even when instructors are ostensibly at liberty to select texts, more subtle forms of structural power such as school-sanctioned texts and pressure to conform to what colleagues consider high quality texts can act as restrictive measures. Consequently, teachers may choose well-established or canonical texts because of fear of repercussions from administrators, parents, or students. Greig and Holloway clarify that: “[t]he underlying assumption may well be that policy makers do not feel they need to tell teachers which books to teach because teachers will implicitly know the consequences of taking risks . . .” (2016: 400). The effects may be more sinister than mere conjecture since Greig and Holloway found that interviewees reported effectively being under surveillance and therefore often hesitant to choose controversial titles, as the following quote shows: “. . . like you’re walking on eggshells and you have to be what’s expected of you and you can’t really deviate from that, you can’t move away from the norm” (2016: 402). The norms for what texts to choose may be less clearly enunciated in a Swedish context where there are no official school-sanctioned lists. Yet matters of teacher identity, that is how teachers negotiate their professional standing among colleagues and vis-à-vis other educational stakeholders, and the tendency to self-regulate, striving to uphold this image and avoid confrontation or controversy, could still affect text selection in the pedagogical practice. It should also be mentioned that parental influence in its negative forms is a growing concern among Swedish teachers and this can also act as a restricting factor in text selection.

Returning to the issue of student motivation, a vital step concerns ownership of learning. Again, recognizing students as important stakeholders in the text selection process means putting their opinions and concerns front and center in curriculum design. In my own practice, apart from changing the reading lists based on student evaluations, I also incorporate choice whenever

possible for the readings students are asked to do prior to our weekly workshops. Student choice is important for me because it serves as a model for how pre-service teachers can later organize their own classrooms “using democratic working methods” which is another curricular requirement (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 5). In the past, I thought that student choice was possible only when teaching poetry and short stories (offering a number of texts or two separate options of texts to choose from in the learning management system) and not for novels. This was due to our local regulations at the university, in which novels should be specified on the official course syllabus that is published at the university website eight weeks before the start of term. By the time I was able to do the collaborative course design with students in the first week of class, the window for choice had been closed long ago. This year, I fortuitously came up with the idea to include the phrase “students are asked to choose one novel out of the four listed below” in the Syllabus. It will be very exciting to see how the students react to this opportunity to choose a novel that appeals to them. From student evaluations, I have learned that it is important to design the selection process for each workshop in a way that ensures that every student is able to share their ideas and thoughts with someone that has read the same text(s). Therefore, I either have one text that is required reading for everyone as well as a list that students can choose from, or I ask that everybody in the study group reads the same texts.

In the interest of time management and a sustainable work-life balance, I understand that it may be preferable for teachers to decide on texts before the school or academic year begins even if it will limit the choice for students. I encourage readers to see this article as inspiration and potential time saver in terms of how it gives an overview of criteria and possible pedagogical approaches to use by those who are interested in the issue of text selection. The hope is that honing the process of text selection in a strategic manner based on the research and perspectives presented here may increase the likelihood that students become engaged in assigned literary readings.

Inquiry-Based Learning

In my practice, I have found the application of certain pedagogical approaches to text selection especially conducive for a critical mode of reading. This set has developed over time and now constitutes the foundation of my text selection process. When I started teaching at university, I was confined to using reading lists created by colleagues, and it was only in my second year of teaching that I was able to begin revising those lists and creating new course designs. I have continued to tweak and adapt the reading lists based on current research, student evaluations, reactions to texts in workshops, and how they played out in assignments. Already from the start, my teaching philosophy was founded on inquiry-based, dialogic and student-centered learning. According to Beach and colleagues, “[a] critical inquiry approach is informed by sociocultural learning theories in that it fundamentally involves

raising and exploring questions about the texts we teach in relation to the communities and social and political contexts within which teaching and learning literature happens” (2016: 7). Indeed, a focus on student agency and empowerment has consequences for text selection due to its aims to include students in the course design in an effort to collaboratively find literature that might generate curiosity and a willingness to engage both in reading and conversation. Along similar lines, when striving to validate each student in the literature classroom, the process of text selection will ideally include matters of representation. Rudine Sims Bishop emphasizes readers’ right to see themselves in the texts that they come across in their schooling. In her own words below, we find the striking metaphors for reading that have had such a profound effect in the field of literature pedagogy ever since her article was first published in 1990:

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books. (Bishop 1990: ix)

In light of the societal development since Bishop’s declaration, the issue of diversity can be framed as connected to validation of silenced voices as well as to the relevance that comes from addressing issues connected to social justice. It is evidently clear from the Black Lives Matter and the Environmental movements that young people are interested in issues of fairness, want to know the underlying reasons for inequities, and learn ways to take action (Paris 2021: 364). These pursuits are supported in the Swedish Curriculum where it is stated that “[a]ll tendencies to discrimination and degrading treatment should be actively combated. Xenophobia and intolerance must be confronted with knowledge, open discussion and active measures” (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 4). In a broad sense, diversity covers factors such as ethnicity, disability, neurodivergency, socioeconomic background, gender identity, and sexual orientation. As Bishop argues, literature has a unique capacity to invite readers to see themselves but also to vicariously experience these continuums of embodiment (1990: ix). Teaching civic values may be a contradiction in terms. In my dissertation I argue that the function of literature in the EFL classroom could be to provide the means for broaching difficult topics by proxy since conversations will revolve round literary characters and the plot rather than students’ personal experiences (Thyberg 2012). For educators who want to take the ambition to build student agency and develop critical thinking

skills one step further, the pedagogical approach Critical literacy is a viable option.

Critical Literacy

Critical literacy is a pedagogical framework with the ambition to educate for social justice and empowerment. It challenges the tendency to adhere to a list of canonical texts in education on the grounds that these texts “perpetuate ideologies that are also dominant – about Whiteness, masculinity, heterosexuality, Christianity, and physical and mental ability, for example” (Borsheim-Black et al. 2014: 123). Critical literacy scholars advocate for students to learn how to question canonicity and become involved in the text selection process (Borsheim-Black et al. 2014: 126). Again, this positions students as collaborators in matters of design instead of passive recipients of ready-made curricula sets. In a Swedish EFL classroom, this type of pedagogical approach can be tied to the goals in the Curriculum to implement democratic practices and develop critical thinking skills (Natl. Ag. f. Ed. 5). The ideological aspect of text selection is accentuated by Jeanne Dyches, who argues that “[e]ncouraging students to notice and critique the discipline of English as a culture allows them to recognize more clearly the ways in which canonical literature acts as a social construct that honors the voices and experiences of dominant groups (2018: 541). As mentioned above, in the Swedish context these concerns have largely remained unvoiced perhaps because English as a language has often been more or less divested of its ideological underpinnings in elementary and secondary education and the society at large. What is more, English is one out of three core subjects which students need to master in order to move up in the school system and it is also required for university studies leading to its being seen as a high-status subject. A case in point is that the largest private secondary school provider in Sweden is the International English school which uses English as the medium of instruction as much as the Education Act allows, that is 50 percent (Swedish Parliament). International Baccalaureate programs exist both on the secondary and the upper secondary level in Sweden. I would argue that the critical reading method promoted in Critical literacy therefore merits higher use in the EFL classroom as a way to critique celebratory conceptions of English as the language of Shakespeare or a neutral lingua franca.

Critical literacy affords both developing analytical skills in students but also in teachers who are encouraged to engage in self-reflexivity regarding positionality when it comes to text selection. The work to uncover potential privileges and blind spots entails encouraging educators to consider, for instance, the following questions: “Have any of the following affected how you read the world: gender, sexuality, race, social class, body size, dis/ability, geography, political affiliation, religion, language, family structure, immigration, citizenship?” (Jones and Woglom 2016: 445). Regarding analytical skills for students, Critical literacy offers highly productive and thought-

provoking questions that can be directly implemented in the EFL classroom, such as: “Whose viewpoint is expressed? What does the author want us to think? Whose voices are missing, silenced, or discounted? How might alternative perspectives be represented? How would that contribute to your understanding the text from a critical stance? What action might you take on the basis of what you have learned?” (McLaughlin and DeVoogd 2004: 53). In short, this approach views students as active agents who can take charge of their own learning and these higher order cognitive skills can then be employed in various other parts of their lives. I believe Critical literacy could be a valuable tool that could model for students what it means to be an engaged member of a democratic society and it also works well for teachers who want to keep canonical texts but foster a critical stance. For students who feel at a loss when asked to analyze literature, these questions can also work as scaffolding. It provides a concrete set of steps to go through and divests texts of their authoritative status by opening up a space for interpretation and critique. Another avenue could be to choose texts that are not viewed as authoritative and that even question the rigid boundaries of the text concept altogether.

Multiliteracies

As stated above, Beach and colleagues and Bland, respectively, put forth YAL as a worthwhile genre for the English classroom. Likewise, according to Thomas Bean and Karen Moni, “both accomplished and struggling readers need opportunities to make personal and intertextual connections with young adult literature that challenges their thinking” (2003: 640). These propositions indicate that YAL as a genre was excluded from reading lists in the past. Nowadays, the quest for relevance and student engagement may lead educators to go beyond YAL. In some instances, it may be necessary to facilitate the development of critical reading skills by using texts that function as high-interest vehicles. Educators may want to consider to what extent it would be possible to put non-print texts, such as “YouTube videos, TED talks, zines, artwork, dance clips and song lyrics” on the reading list (Batchelor 2019: 385). Not only will these texts allow for more in-depth analysis since students are familiar with the form and content, but they may also serve to increase student motivation. Popular culture is aimed at a broad audience by definition and generally appealing in design and output due to high-budget productions. Ashley K. Dallacqua and Annmarie Sheahan recommend an inclusion in English classrooms of “contemporary or nontraditional texts of popular culture that mirror students’ experimental ways of knowing” since “. . . reading comics and other multimodal texts supports complex literary and analytical understandings” (2020: 68). Such an endeavor can be supported in the concept of multiliteracies famously coined by the New London Group (Cope and Kalantzis 2015).

Considering the needs of not-yet readers in our classrooms, it may help to focus on validation of student voice in a different fashion. Literary analysis need not be restricted to texts in book form but can include art, graphics, music, lyrics, film, and video games etc. Hopefully, this range of genres and modalities generates motivation and higher levels of engagement since it builds on upper secondary students' interests and knowledge. When educators invite popular culture into the language classroom, they send a clear signal to students that out-of-school cultural experiences merit careful investigation. In the context of valuing the extra-mural language learning that students engage in, gaming literacy and fan fiction can act as focal points in the text selection process. Likewise, Genre Fiction, including the umbrella term Speculative Fiction (e.g., Science Fiction, Afrofuturism, and Fantasy) has the potential to build reading stamina and augment processing speed due to its surprising plot twists and fast-paced action. For language learners a somewhat formulaic narrative structure can act as a scaffolding when lack of language skills impedes understanding. Genre Fiction can allow students to follow the major plot line and identify with characters that they get to know over a series of books.

Despite the disparaging treatment this genre suffered in the early years after its inception, John Hoben argues that Science Fiction can be especially apt for inclusion in education since it asks students to consider civic values, democracy, and the impact of technology on their lives (2013: 95). Along similar lines, Jennifer Lyn Dorsey points out that, “[b]ecause speculative literary forms take the big issues and questions out of their potentially polarizing cultural contexts, speculative fiction is an excellent medium for developing this kind of critical thinker” (2013: 75). Higher order thinking skills fall well in under a critical inquiry stance and are often included in national and regional standards, so it is a possible path to take. Moreover, Hoben suggests that this genre highlights creativity due to its concerns with: “finding an alternative space, a new horizon, in which imagination and critical thought become a uniquely playful, yet powerful, combination” (2013: 114). For students wrestling with multiple pressing issues in the modern world, it can be liberating to envision other types of realities where innovative solutions to societal problems are enacted. To that effect, Hoben claims that “[t]he value of SF . . . is not so much in the worlds that it portrays but in the associations it creates between the world of the here-and-now and the possible worlds that exist as holes in time’s dark fabric” (2013: 112). Likewise, Dorsey claims that there is added value in how “[g]ood SF confronts the nature of reality and forces readers to engage with philosophical questions in a creative way by thrusting them out of their comfort zones and into worlds that operate according to different rules and structures” (2013: 75). In sum, if student engagement is the main objective when planning a teaching unit on literature, this genre offers ample examples of highly popular texts and films all the while commenting on philosophical and existential questions. Existential

questions are mentioned in two of the English Syllabi for the Swedish school, hence it is justifiable also from that perspective (Natl. Ag. f. Ed., “English 6 and 7”).

Culturally Responsive Pedagogy

When looking for ways in which educators can work systematically towards fulfilling the curricular goals of inclusivity and diversity in connection to the text selection process, I have turned to Culturally Responsive Pedagogy (CRP). A corollary to the method of translanguaging mentioned above and brought about by recent changes in student demographics (U.S. Dept. of Ed. 2021; Natl. Ag. f. Ed. 2021, *Statistics*), CRP provides an inclusive approach to learning. Gloria Ladson-Billings has formulated the following CRP tenets: “academic success, cultural competence, and sociopolitical consciousness” (2014: 75).³ The first tenet clearly distinguishes this approach from the more general celebration of cultural differences found in Multicultural education. The emphasis on academic success means that there is a concerted effort to move away from deficit-oriented mindsets (Golden 2017: 355). Rather than talking about what skills and experiences students have yet to develop, the idea of the second tenet is to acknowledge the competences and knowledge that students bring to school, along similar lines as translanguaging validates the languages students already know. Regarding text selection, the second tenet of CRP encourages educators to choose texts that represent a broad range of cultural experiences (Scherff and Spector 2010: 13). The third tenet aligns with Critical literacy in its attempt to render dominant discourses and positionality visible. As long as the majority of teachers in the Western world are white middle-class women, there are issues to consider regarding what the purpose of schooling is for the involved parties, something which the following quote illustrates: “the differences between teachers’ and students’ perspectives on education often create a disconnect that neither can easily bridge in the classroom” (Shoffner and Brown 2010: 91). A very practical example is when educators are not given the time to read up on literature from different cultural contexts. Even if teachers try to leave their own preferences behind, it requires a firm resolve to overcome implicit biases and embrace the cultural expressions of other ethnicities to the point of achieving the kind of cultural competence that Ladson-Billings speaks of. Another complicating factor, according to Ladson-Billings, is that teachers who were early adopters of the CRP approach unfortunately “rarely pushed students to consider critical perspectives on policies and practices that may have direct impact on their lives and communities” (2014: 78). In other words, the third tenet also

³ Ladson-Billings developed CRP in 1995 and concedes in her article from 2014 that CRP has been improved on by other scholars such as Django Paris who speaks about “culturally *sustaining* pedagogy (qtd. in Ladson-Billings 2014: 76). In this article, I use the original designation CRP because it seems to be more widely used by practitioners and in educational research.

involves developing critical thinking skills and agency in order for student empowerment to come to fruition. In the work with text selection and literary analysis in the EFL classroom, one of the objectives can be to try to create connections with the local community, both regarding cultural diversity and cultural expressions.

In addition, as was the case with the questions listed in Critical literacy, CRP has a focus on silenced voices which means that educators may want to consider: “Whose voices am I leaving out in this unit? Who needs to be better represented in the text selections that I have in my classroom?” By scrutinizing representation in fiction, one’s own positionality, and validation of out-of-school literacies, educators have a better chance of catering to the needs of a diverse student population. Considering that new immigrant groups are coming into Swedish classrooms teachers can do an inventory of literary texts that may mirror these students’ experiences (Bishop 1990: ix). Even if there are no literary texts written in English by authors from immigrant students’ homelands, texts that depict the refugee experience across cultures can surely be found.⁴

Disability Studies

The goals in the Swedish Curriculum specify that “[s]pecial attention must be given to those students who for different reasons experience difficulties in attaining these goals. . . . The school has a specific responsibility for students with functional impairments” (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 5). This indicates that text selection as part of curriculum design could benefit from a more systematic approach also regarding accessibility. Such an approach could be Disability Studies which, according to Essaka Joshua, have the following two aims: “uncovering the ideologies that have led to the exclusion, oppression, and disparagement of people with disabilities, exploring new ways of understanding literature, history, identity, and culture” (2017: 306). That is to say that it specifically moves the focus from the alleged problems and limitations of the individual to how society has been organized to favor able-bodied people. As far as literary studies are concerned, Michael Bérubé points out that Disability Studies invite us to “reread the role of temporality, causality, and self-reflexivity in narrative” (2005: 576), and to recognize “that many of the narrative devices and rhetorical tropes we take for granted are grounded in the underrecognized and undertheorized facts of bodily difference” (2005: 570). This approach is similar then to Critical literacy and CRP in terms of raising awareness of how the dominant discourse may be upheld in literary texts. Consideration of representation implies that we search for counter-narratives that depict disabled people in an unbiased manner.

Questions to ponder in the search for literary texts from the vantage point of Disability Studies could be: What knowledge / experience does the author

⁴ The wordless graphic novel *The Arrival* (2006) by Shaun Tan is one such example.

have, how are characters with disabilities portrayed, how will the effect on the reader be different based on if it is narrated by the character with disability or by a significant other to a character with disability, to what extent is the cure narrative (that derives from the medical model of disability) challenged? A valuable educational resource is the outburst of new titles in YAL depicting neurodiverse characters which could serve to represent the experiences of neurodivergent students who may make up about 30–40 percent of the student population (ADHD Aware).

Universal Design for Learning

With the focus on student motivation and critical reading methods in mind, a pedagogical approach that builds on Disability Studies and can be implemented in the EFL classroom as a comprehensive framework for inclusion is Universal Design for Learning (UDL). UDL in practice means “designing barrier-free, instructionally rich learning environments and lessons that provide access to all students” (Nelson et al. 2013: 3). As mentioned above, the focus on multiliteracies in literary studies in EFL can be extended further to mean that instructors consider what materials can be accessible in multiple modalities. Combined with UDL, it can be in the form of e-books with different fonts, colors, and sizes, but also graphica or film adaptations. The three main tenets of UDL specify that all students benefit from “multiple ways of representation . . . multiple means of expression . . . multiple means of engagement” (Hitchcock et al. 2002, qtd. in Minow 2012: 56). Subsequently, teaching materials would be offered in different modalities (representation), assessments would be structured so that students have a choice in how to demonstrate their learning (expression), and students would be able to work with the materials in different ways (engagement). The main idea is of course that we avoid the false notion of the so-called average student when designing lessons and units. What this means in practice is that UDL dictates that many if not all of the accommodations for students with special needs could be made available to all students as part of normal procedure. Not only does this have the potential to reduce the stigma inflicted on neurodiverse students, disabled students, and students with learning disorders, but it also recognizes that all learners evince variability in their learning. In this scenario, audiobooks for instance could be chosen by anybody, not just visually impaired or dyslectic students, and it would no longer garner attention from other students which is something adolescents usually want to avoid at any cost.

Implementing UDL may serve to raise motivation since it encompasses both affective and metacognitive factors. The following quote illustrates how variability is not something restricted to certain learners: “recent research in neuroscience reveal that learners are diverse in many dimensions, including the feelings they have about learning, how they process information, and what makes them motivated” (Minow 2012: 55). In the language classroom, there

may be more wiggle room to adjust the content to accommodate student choice thus heightening the possibility that students feel heard and validated. Speaking in a foreign language can be intimidating for some students which makes it more urgent to create a safe and encouraging community of learners in which variability is expected and part of the design. It is feasible that the chance to exchange ideas and interpretations of literary texts can give students feeling a sense of belonging in the classroom because they feel that their contribution matters.

Queer Pedagogy

As proposed by CRP and Disability studies, inclusivity and representation are important principles for text selection, however, this comprises more factors than ethnicity and disability/able-bodiedness. In the transitional period of adolescence, identity formation can be a struggle against notions of perfection and conformity propagated by influencers and social media. Adolescents are also in the process of discovering their gender identity and experimenting with sexual orientation which may be in opposition to the heterosexual matrix. The matrix is a model devised by Judith Butler who defines it as: “a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory practice of heterosexuality” (2007: 208). Given the forceful impact on individual lives by the matrix and how it often leads to harassment of members of the LGBTQ+ community, finding ways to validate queer voices may hopefully serve to alleviate some of that pressure. The important work against homophobia and discrimination has been taken up by scholars in the field many of whom offer advice on how to implement these findings in the classroom (Crawley and Donovan 2020; Dodge and Crutcher 2015; Greathouse et al. 2020; Kedley and Spiering 2017) and this is something we discuss in my classes.

Another reason for adding the genre of YAL to the language classroom stems from how it has become more intent on counteracting heteronormativity and incorporating LGBTQ+ themes in recent years (Bach 2016: 917). Some authors use their writing to disrupt the heterosexual matrix and convey to young adults that emotional turmoil is to be expected but possible to overcome during this time in life. According to John Pruitt, Queer Studies allow the reader to deconstruct conventional modes of analysis: “[t]hrough a queer lens, identity categories remain unstable, experiences constructed, reality imagined, and knowledge continues to provoke uncertainties and silences. . . . the disruptive and discomfoting . . . the decentering of one’s own subjectivity” (2016: 86). Even if it may be challenging for a young reader to take on this mode of critical reading, it can also be liberating and empowering. Recognizing the social construction of gender identities enables the individual to question conventional norms as expression of the dominant discourse. In fact, queer pedagogy “offers a critical view of the practices of

exclusion that are naturalized in the classroom by a banal heteronormativity that makes all those who don't fit into a certain standard invisible" (Neto 2018: 591). A Queer Pedagogical approach begs the question what the ramifications of this omission may be. Even though LGBTQ+ issues and rights enjoy a higher visibility in media and politics in the Western world, for the individual student the choice by the teacher to bring the effects of heteronormativity to the fore can make a significant difference. Text selection entails deciding what is allowed prominence in the classroom and who gets a voice in the conversation.

In today's fraught social context educators may feel hesitant to bring in sensitive topics dealing with sexual expressions and gender identities. Based on an empirical study of LGBTQ+ young adult literature in teacher education, Jacqueline Bach suggests that Queer Pedagogy may help disrupt conventional ways of working with literary texts in the classroom and "expose what happens when any book is categorized, intentionally or unintentionally, as representative of adolescent experiences" (2016: 930). It is problematic if pre-service teachers, as Bach reports, feel intimidated and choose not to teach LGBTQ+ literature because it is controversial (2016: 918). A queer stance carries the potential to develop critical reading skills and Marla Morris posits that, "[q]ueerness as an aesthetic or sensibility reads and interprets texts (art, music, literature) as potentially politically radical" (2012: 228). In this way, it is more about ideological layers rendered visible and made possible to question and challenge as in Critical literacy. Nemo Neto explains how Queer Pedagogy cautions that "educational institutions should not attach themselves to one set model, since these ideals end up alienating, even excluding, certain individuals" (2018: 591). As far as I understand it, a queer reading therefore seeks to invite fluidity and circumvent labelling. It is not so much about integrating the queer perspective into existing structures as it is about expanding what is seen as possible thus resisting existing norms and boundaries.

Returning to the Swedish context, the curricular documents clearly state that sex education should be integrated into all subjects:

The aim is to give the pupils perspective and knowledge, get them to see context and realise how the view of gender equality, sexuality and relationships has an impact on entire societies and people's life chances, while making them aware of the norms and values that affect individuals and groups in society . . . In literature teaching, discussions about love, gender equality, relationships and sexuality may be central themes, and may then be taken up in connection with topical issues in the media or comparisons between different English-speaking countries. (Natl. Ag. f. Ed. 2014: 6, 18)

In the latest version of the Curriculum, in effect from 1 July 2022, Swedish teachers have been explicitly tasked to discuss sexuality, consent, and relationship in their classes. I would like to suggest that Queer Pedagogy can

provide applicable analytical tools and constitute a strategic approach; it is a readily available method to implement for an instructor who is unsure of how to proceed.

In analogy to what is posed as problematic in terms of representation in CRP and Disability studies, the aspects of agency and empowerment require consideration also when selecting texts featuring for instance transgender characters. Linda Parsons cautions that “[t]he spectacles of violence in these novels portray the transgender characters as victims of oppression rather than as people living satisfying lives. The point of view also warrants comment” (2016: 936). Hence finding texts that could be empowering rather than depressing would be a worthy pursuit, or at least to problematize the depiction of transgender or queer characters. In addition, educators could talk about how a literary text represents one author’s fictitious version of the world. From this perspective, it is a challenge in the EFL classroom with its limited space for literary texts not to introduce a single representative or a series of token representations. What is more, there is a fine line between promoting empathy and causing a mistaken sense of appropriation of lived experiences accessed through fiction. That said, the significance of including queer voices on our reading lists cannot be overstated. Every year most of my pre-service teachers report that they have never read a queer text at school.

Conclusion

The main purpose of this article has been to illustrate and discuss the complexity of text selection in the EFL classroom. I have argued that motivation may be higher if students gain ownership of what texts to read. The ambition is therefore to work toward increased student agency with a strong foundation in matters of equity and social justice. A secondary aim has been to outline how text selection could be conceived as part of a self-reflective practice with critical reading skills at the forefront. I have discussed ideologically based considerations for text selection in the language classroom but also practical limitations in that text selection will be limited by access to books, curricular documents, and individual teacher’s need to project a professionally accepted persona. I have considered theoretical perspectives found in Critical literacy, CRP, Disability Studies, and Queer Pedagogy and discussed to what extent these pedagogical approaches offer educators strategies that can aid in the text selection process, not to mention curriculum design in a wider sense. Furthermore, I have argued that adopting a view of literature as comprising multiliteracies may allow teachers to expand the range of texts and modalities incorporated into teaching units for the benefit of students by catering to their variability in learning abilities, preferences for reception and expression, as well as building on their strengths when it comes to assessment.

The Swedish context has played a major role in this article, especially the strong curricular directive to support democracy, encourage students to adopt

different perspectives, and help them to empathize (Natl. Ag. f. Ed. 2013: 4). While these overarching goals may be difficult to realize in the pedagogical practice, elsewhere I have argued that reading literature can function as a kind of contact zone since it affords the possibility to see a fictional representation of the world from a new vantage point (Thyberg 2011). From an optimistic standpoint, a carefully designed reading list can serve as a gateway into inviting and celebrating instances of nuance and ambiguity in the language classroom thus stimulating students to develop an open mindset. In fact, I would like to suggest that a desire to invite students to collaborate on the creation of reading lists and learning activities and to incorporate diverse voices and critical reading methods in the EFL classroom represents an ethical imperative. After having learned about these pedagogical approaches and the possible life-changing effects on individual students when they are put into practice, I could not in good conscience disregard them. We often talk about that the classroom should be a safe space for students, but this does not have to be an empty cliché. Studies show that in 2019 30 percent of upper secondary school students in the United States struggled with mental health issues (CDC 2019). An educator that offers stability by being consistent in validating diverse voices, works to humanize schooling by showing respect and trusting that students want to learn, and builds community may become the one reason for some students to come to class.⁵

Yet as any literature instructor can tell you, there will no doubt be resistance from students to reading projects since reading is often seen as a time-consuming and demanding activity. Moreover, attempts to decolonize and diversify the reading list may encounter pushback from conservative students and colleagues. And yes, it can be intimidating to abandon traditional ways of reading literature. But it is important to recognize that reading *with* a text is easier for those whose privilege is upheld in the fictitious world. It is only when we consciously decide to read *against* the text that we can expose the ways in which it silences disenfranchised voices. Therefore, I have argued that educators need the theoretical foundation that these pedagogical approaches provide both as methods to implement and justification for change.

Additionally, I have proposed that one way to increase student motivation is to validate students as important stakeholders in the text selection process and allow for student choice. Conventional methods to this effect are literature circles (Daniels 2002) and silent independent reading (Schoenbach et al. 2012) and there is nothing wrong with these practices. However, using the principles of UDL may enable teachers to work more strategically to increase the likelihood that a reading project will be conducive for learning. Firstly, it is important that different literary options and critical reading skills are

⁵ Reading and talking about literature can help people struggling with mental health issues as bibliotherapy has shown. See for instance ch. 11 in Sarah McNicol and colleagues' book *Bibliotherapy* (2018).

available for everyone. Secondly, we can have variability in mind when designing the reading list. For not-yet readers we can build on extra-mural competences from gaming and fan fiction to somewhat mitigate immediate negative reactions to reading. For readers who want to adhere to the literary canon, we can include classics in our literary options. For students who are working on their language skills, we can offer multiple literacies via, for instance, film adaptations, graphic novels, slam poetry, and postmodern picture books. Thirdly, I would like to clarify that transformations of reading lists need not be done in a radical and comprehensive overhaul but could be done incrementally at a pace that is sustainable for the individual instructor. Although I continue to search for literature that might appeal to adolescent readers and draw on successful experiences reported by in-service teachers and scholars, I cannot guarantee that every text that I include in my courses will be suitable for the vast range of student populations that pre-service teachers will encounter in their careers. I can only hope that the consistency in which we discuss and problematize the literary texts on the reading list for possible implementation in the EFL classroom will enable pre-service teachers to make informed decisions further down the line.

Taken together, the hope is that involving students in the text selection process and offering choice on multiple stages in the coursework combined with a validation of diverse voices where more students get to both see themselves in literature and try on new perspectives may increase student motivation to read. Strengthening students' critical reading skills and bringing in equity and social justice issues may have the potential to make literature relevant even in today's media saturated world and show students that agency is possible. It is my hope that standing in solidarity with educators and students in other parts of the world by discussing the value of free expression and right to read may empower students to recognize the power of art to effect change in the world.

Works Cited

- ADHD Aware. "Neurodiversity and Other Conditions." <https://adhdaware.org.uk/what-is-adhd/neurodiversity-and-other-conditions/>. Accessed 19 Aug 2022.
- Appleman, Deborah (2015). *Critical Encounters in Secondary English: Teaching Literary Theory to Adolescents*. 3rd ed., Teachers College P.
- Ashcroft, Bill, et al. (1989), *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Routledge.
- Bach, Jacqueline (2016), "Exploring Queer Pedagogies in the College-Level YA Literature Course." *Discourse* 37 (6): 917–932.
- Batchelor, Katherine E. (2019), "Using Linked Text Sets to Promote Advocacy and Agency through a Critical Lens." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62 (4): 379–386.

- Beach, Richard, et al. (2016), *Teaching Literature to Adolescents*. 3rd ed., Routledge.
- Bean, Thomas V., and Karen Moni (2003), "Developing Students' Critical Literacy: Exploring Identity Construction in Young Adult Fiction." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46 (8): 638–648.
- Bérubé, Michael (2005), "Disability and Narrative." *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America* 120 (2): 568–576.
- Bishop, Rudine Sims (1990), "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors." *Perspectives* 6 (3): ix–xi.
- Bland, Janice (2018), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8-18 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Borsheim-Black, Carlin, et al. (2014), "Critical Literature Pedagogy: Teaching Canonical Literature for Critical Literacy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (2): 123–133.
- Bourdieu, Pierre (2002), "The Forms of Capital." *Readings in Economic Sociology*, edited by Nicole Woolsey Biggart, Blackwell Publishers Ltd, pp. 280–291.
- Butler, Judith (2007), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- CDC. *Center for Disease Control and Prevention* (2019), "Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2009–2019". [Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2009-2019 \(cdc.gov\)](https://www.cdc.gov/yrbes/).
- Cope, Bill, and Mary Kalantzis (2015), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan.
- Copper, Jenna et al. (2021), *Keeping the Wonder: An Educator's Guide to Magical, Engaging, and Joyful Learning*. Dave Burgess Consulting.
- Crawley, S. Adam, and Sarah J. Donovan (2020), "Creating a Lifeline: Strategies for LGBTQ Inclusive-Affirming Practices across Grades." *English Journal* 110 (1): 54–62.
- Crumpler, Thomas P., and Linda Wedwick (2010), "Readers, Texts, and Contexts in the Middle: Re-Imagining Literature Education for Young Adolescents." *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, edited by Shelby Wolf, et al., Taylor & Francis Group, pp. 63–75.
- Dallacqua, Ashley K., and Annmarie Sheahan (2020), "Making Space: Complicating a Canonical Text Through Critical, Multimodal Work in a Secondary Language Arts Classroom." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 64 (1): 67–77.
- Daniels, Harvey (2002), *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2nd ed., Stenhouse.
- Dodge, Autumn M., and Paul A. Crutcher (2015), "Inclusive Classrooms for LGBTQ Students: Using Linked Text Sets to Challenge the Hegemonic 'Single Story.'" *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59 (1): 95–105.

- Dorsey, Jennifer Lyn (2013), "'Peel[ing] Apart Layers of Meaning' in SF Short Fiction." *Science Fiction and Speculative Fiction Challenging Genres*, edited by P. L. Thomas, Sense, pp. 73–94.
- Dyches, Jeanne (2018), "Critical Canon Pedagogy: Applying Disciplinary Inquiry to Cultivate Canonical Critical Consciousness." *Harvard Educational Review* 88 (4): 538–564.
- Goldberg, Michelle (2021), "A Frenzy of Book Banning." *The New York Times*, 12 Nov. 2021. <https://www.nytimes.com/2021/11/12/opinion/book-bans.html?searchResultPosition=1>. Accessed 23 June 2022.
- Golden, Noah Asher (2017), "'In a Position I See Myself in:' (Re)Positioning Identities and Culturally-Responsive Pedagogies." *Equity & Excellence in Education* 50 (4): 355–367.
- Goldman, Susan R., et al. (2016), "Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy." *Educational Psychologist* 51 (2): 219–246.
- Gorman, Amanda (2018), "Using Your Voice is a Political Choice." *TED Talk*, Nov. 2018. https://www.ted.com/talks/amanda_gorman_using_your_voice_is_a_political_choice?language=en. Accessed 24 Aug. 2022.
- Greathouse, Paula, et al. (2020), "When Inclusion Meets Resistance: Resources for Facing a Challenge." *English Journal* 110 (1): 80–86.
- Greig, Christopher J., and Susan M. Holloway (2016), "A Foucauldian Analysis of Literary Text Selection Practices and Educational Policies in Ontario, Canada." *Discourse* 37 (3): 397–410.
- Harris, Elizabeth A., and Alexandra Alter (2022), "Book Ban Efforts Spread Across the U.S." *The New York Times*, 30 Jan. 2022. <https://www.nytimes.com/2022/01/30/books/book-ban-us-schools.html?searchResultPosition=4>. Accessed 23 June 2022.
- Hitchcock, Chuck et al. (2002), *Technical Brief: Access, Participation, and Progress in the General Curriculum*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hoben, John (2013), "Reading Alien Suns: Using SF Film to Teach a Political Literacy of Possibility." *Science Fiction and Speculative Fiction: Challenging Genres*, edited by P. L. Thomas, Sense, pp. 95–118.
- Jay, Paul (2010), *Global Matters: The Transnational Turn in Literary Studies*. Cornell UP.
- Jones, Stephanie, and James F. Woglom (2016), "From Where Do You Read the World?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59 (4): 443–473.
- Joshua, Essaka (2017), "Introduction to 'Dis/Enabling Narratives.'" *Journal of Narrative Theory: JNT* 47 (3): 305–428.
- Juvonen, Päivi, et al. (2021), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Channel View Publications.
- Kachru, Braj B. (1992), "Teaching World Englishes." *The Other Tongue: English Across Cultures*, edited by Kachru, 2nd ed., U of Illinois P, pp. 355–365.
- Kedley, Kate E., and Jenna Spiering (2017), "Using LGBTQ Graphic Novels to Dispel Myths about Gender and Sexuality in ELA Classrooms." *English Journal* 107 (1): 54–60.

- Ladson-Billings, Gloria (2014), "Culturally Relevant Pedagogy 2.0: A.k.a. the Remix." *Harvard Educational Review* 84 (1): 74–84.
- Langer, Judith A. (2011), *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. 2nd ed., Teachers CP.
- Levine, Sarah (2014), "Making Interpretation Visible with an Affect-Based Strategy." *Reading Research Quarterly* 49 (3): 283–303.
- Marx Åberg, Angela (2022), "Språkundervisningens innehåll: Tornberg (2000) Revisited." *HumaNetten* 49: 7–17.
- McLaughlin, Maureen, and Glenn DeVoogd (2004), "Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (1): 52–62.
- McNicol, Sarah, and Liz Brewster, editors. (2018), *Bibliotherapy*. Facet.
- Minow, Martha (2012), "Universal Design in Education: Remaking All the Difference." *Righting Educational Wrongs: Disability Studies in Law and Education*, edited by Arlene S. Kanter, and Beth A. Ferri, Syracuse UP, pp. 38–57.
- Morris, Marla (2012), "Unresting the Curriculum: Queer Projects, Queer Imaginings." *Queer Theory in Education*, edited by William F. Pinar, Taylor and Francis, pp. 227–236.
- Morrison, Toni (1993), "Nobel Lecture," 7 Dec. 1993. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/morrison/lecture/>. Accessed 27 June 2022.
- National Agency for Education (2013), *Curriculum for the Upper Secondary School*. 2013. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2013/curriculum-for-the-upper-secondary-school?id=2975>. Accessed 24 May 2021.
- National Agency for Education (2013), "Syllabus English 5, 6, and 7." <https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74181056/1535372297288/English-swedish-school.pdf>. Accessed 29 May 2021.
- National Agency for Education (2014), *Sex Education: Gender Equality, Sexuality and Human Relationships in the Swedish Curricula*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bd27/1553966490106/pdf3580.pdf>. Accessed 30 May 2021.
- National Agency for Education (2021), *Swedish Official Statistics*. "Statistics of Number of Immigrant Applicants to Upper Secondary School in 2020." <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Gymnasieskolan>. Accessed 24 May 2021.
- Nelson, Loui Lord, et al. (2013), *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*, Brookes Publishing.
- Neto, Nemi Joao (2018), "Queer Pedagogy: Approaches to Inclusive Teaching." *Policy Futures in Education* 16 (5): 589–604.
- Panagiotopoulou, Julie A., et al. (2020), *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Springer.
- Paris, Django (2021), "Culturally Sustaining Pedagogies and Our Futures." *The Educational Forum* 85 (4): 364–376.

- Parsons, Linda T. (2016), "Learning from Preservice Teachers' Responses to Trans-Themed Young Adult Literature: Improving Personal Practice in Teacher Education." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (6): 933–947.
- Paul, Pamela (2022), "There's More Than One Way to Ban a Book." *The New York Times*, 24 July 2022. <https://www.nytimes.com/2022/07/24/opinion/book-banning-censorship.html?searchResultPosition=1>. Accessed 10 August 2022.
- Pennycook, Alastair (1998), *English and the Discourses of Colonialism*. Routledge.
- Probst, Robert E. (2004), *Response & Analysis: Teaching Literature in Secondary School*. 2nd ed., Heinemann.
- Pruitt, John (2016), "LGBT Literature Courses and Questions of Canonicity." *College English* 79 (1): 82–105.
- Rainey, Emily C. (2017), "Disciplinary Literacy in English Language Arts: Exploring the Social and Problem-Based Nature of Literary Reading and Reasoning." *Reading Research Quarterly* 52 (1): 53–71.
- Renkl, Margaret (2022), "A Thank-You Note to Teachers After a Year of Attacks." *The New York Times*, 23 May 2022. <https://www.nytimes.com/2022/05/23/opinion/culture-wars-teachers.html?searchResultPosition=1>. Accessed 23 June 2022.
- Rosenblatt, Louise M. (1995), *Literature as Exploration*. 5th ed., Modern Language Association of America.
- Saricks, Joyce G. (2005), *Readers' Advisory Service in the Public Library*. 3rd ed., American Library Association.
- Saricks, Joyce G. (2009), *The Readers' Advisory Guide to Genre Fiction*. 2nd ed., American Library Association.
- Scherff, Lisa, and Karen Spector (2010), *Culturally Relevant Pedagogy: Clashes and Confrontations*. Rowman & Littlefield Education.
- Schoenbach, Ruth, et al. (2012), *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms*. 2nd ed., Jossey-Bass.
- Shanahan, Timothy, and Cynthia Shanahan (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy." *Harvard Educational Review* 78 (1): 40–59.
- Shoffner, Melanie, and Matthew Brown (2010), "From Understanding to Application: The Difficulty of Culturally Responsive Teaching as a Beginning English Teacher." *Culturally Relevant Pedagogy: Clashes and Confrontations*, edited by Lisa Scherff and Karen Spector. Rowman & Littlefield, pp. 79–102.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993), *Outside in the Teaching Machine*. Routledge.
- Stotsky, Sandra (2013), "Literature or Technical Manuals: Who Should Be Teaching What, Where, and Why?" Paper presented at an Educational Policy Conference in St. Louis, Missouri Jan. 25, 2013 and published by *Center for Education Reform*. "What Is Wrong with Common Core ELA

- Standards?” <https://edreform.com/2013/02/whats-wrong-with-common-core-ela-standards/>. Accessed 1 June 2021.
- Swedish Parliament. The Education Act 2010: 800. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800. Accessed 19 Aug 2022.
- Tajeddin, Zia, and Maryam Pakzadian (2020), “Representation of Inner, Outer and Expanding Circle Varieties and Cultures in Global ELT Textbooks.” *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 5 (1): 1–15.
- Tan, Shaun (2007), *The Arrival*. Arthur A. Levine Books.
- The New London Group (1996), “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.” *Harvard Educational Review* 66 (1): 60–93.
- Thyberg, Anna (2011), “Four Female Readers of Buchi Emecheta’s ‘Second-Class Citizen’: Reinforcing Positions of Privilege in the Contact Zone of Literature.” *Making Connections: Interdisciplinary Approaches to Cultural Diversity* 13 (1): 31–42.
- Thyberg, Anna (2012), *Ambiguity and Estrangement: Peer-Led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Linnaeus UP.
- Tian, Zhongfeng et al. (2020), *Envisioning TESOL Through a Translanguaging Lens: Global Perspectives*. Springer.
- Tornberg, Ulrika (2000), *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om “kommunikation” och “kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- U.S. Department of Education (2021), *National Center for Education Statistics*. “Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools in 2017.” https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cge.asp. Accessed 24 May 2021.
- Wilder, Laura, and Joanna Wolfe (2009), “Sharing the Tacit Rhetorical Knowledge of the Literary Scholar: The Effects of Making Disciplinary Conventions Explicit in Undergraduate Writing about Literature Courses.” *Research in the Teaching of English* 44 (2): 170–209.

Den historiske Jesus i ämnet religionskunskap

Torsten Löfstedt

Introduktion

I det centrala innehållet för religionskunskap 7–9 i läroplanen för grundskolan *Lgr22* ingår ”centrala tankegångar i kristendom, judendom, islam, hinduism och buddhism” och ”religionernas uppkomst, spridning och geografiska utbredning i dag” (Skolverket, *Lgr22*). Elever förväntas lära sig om bland annat kristendomens uppkomst, vilket innebär att man talar om Jesus. Som redovisas senare i artikeln återkommer i flera läromedel påståenden om vem Jesus egentligen var, vad han gjorde, vad han sade, och även vad han hade för avsikter. Detta är frågor om den historiske Jesus.

Frågan om vilken plats vetenskapliga rekonstruktioner av den historiska Jesus kan ha i religionskunskapsundervisningen är inte välbeforskad (Robbins 2011, Ryan 2005, Walshe & Copley 2001). En som har lyft frågan är Sven-Åke Selander, professor i kyrko- och missionsstudier vid Lunds universitet. I sin bok *Undervisa i religionskunskap* (1993) ägnar Selander ett kapitel åt ”Religionskunskap i ett historiskt kritiskt perspektiv.” Som exempel på bruket av ett historiskt kritiskt perspektiv diskuterar Selander frågan: ”Om Jesus funnits – vem var han då?” (1993: 39–42). Enligt Selander kom betydelsen av historiskt kritiska perspektiv att lyftas fram av teologer på 1950-talet i ett försök att försvara teologins vetenskaplighet. Perspektivet fick därefter genomslag även i svensk kristendomsundervisning då läroplanen för grundskolan 1962 (*Lgr62*) krävde att ”man skulle arbeta med vetenskapliga metoder även i kristendomsundervisningen” (Selander 1993: 33). Enligt Selander borde historiskt kritiska perspektiv på bland annat Jesus som historisk person även fortsättningsvis ingå i religionskunskap eftersom undervisningen därmed blir vetenskaplig.

I denna artikel tar jag motsatt ståndpunkt till Selander. Jag argumenterar för att lärare och läromedel i religionskunskap på högstadiet och gymnasiet bör undvika diskussioner om den historiske Jesus. Jag redogör för flera skäl till att en lärare kan tänkas vilja diskutera den historiske Jesus och jag förklarar varför de ändå bör undvika detta. I mina diskussioner refererar jag till läroböcker i religionskunskap avsedda för högstadiet och gymnasiet som publicerats 2011 eller senare och diskuterar dem främst i ljuset av de läroplaner som gällde när de skrevs, dvs *Lgr11* och *Gyll* med tillhörande kommentarmaterial, men även i ljuset av läroplanen i religionskunskap i *Lgr22* och dess kommentarmaterial.

Forskning om den historiske Jesus

Det går inte att tala om kristendomens ursprung utan att nämna Jesus. Men vem var Jesus, egentligen? Den främsta källan till kunskap om Jesu liv är evangelierna, i synnerhet evangelierna enligt Matteus, Markus och Lukas. Paulus brev och andra nytestamentliga texter innehåller också information som kan vara till värde för att rekonstruera den historiske Jesus. Vi har ytterst lite källmaterial som skrivits av människor som inte bekände Jesus som Messias. Av dessa är det viktigaste den judiske historikern Josefus' omnämnande av Jesus i ett stycke i sitt verk *Judiska fornminnen* (från år 93 eller 94). Han tillför dock ingenting nytt till det som står i Nya testamentet.¹ Det finns ett par, tre andra icke-kristna författare från denna tid som nämner Jesus men de gör inte mycket mer än det, nämligen Plinius den yngre, Tacitus, och Suetonius (Wassén & Hägerland 2016: 66).² Forskare har ägnat sig åt att rekonstruera den historiske Jesus på grundval av dessa källor sedan slutet på 1700-talet. En sökning på Google Scholar med söktermerna "historical Jesus" i april 2022 gav mer än 65 000 träffar. Det finns tusentals artiklar och böcker om den historiske Jesus och nya tillkommer hela tiden. Det finns en tidskrift som endast handlar om forskning om den historiske Jesus (*Journal for the Study of the Historical Jesus*). Nya populärvetenskapliga böcker om den historiske Jesus publiceras varje år; däribland Jonas Gardells *Om Jesus* (2009) och *Den okände Jesus* av Cecilia Wassén och Tobias Hägerland (2016). Det finns olika handböcker i studier om den historiske Jesus (Bock 2002, Bond 2012, Evans 2008, Holmén & Porter 2011, Theissen & Merz 1998), och ständigt nya forskningsöversikter försöker summera den stadigt växande forskningen i detta område (Evans 1989, 1996; Dunn & McKnight 2005).

Sökandet efter den historiske Jesus är något som engagerar bekännande kristna, protestanter (t.ex. Holmberg 2001, Schweitzer 1910, Theissen & Merz 1998, Wright 2000) så väl som katoliker (t.ex. Meier 1991–2016), agnostiker (Ehrman 2012),³ judar (t.ex. Boyarin 2012, Fredriksen 2000, Vermes 1983)⁴ och muslimer (Aslan 2013; se även Reimer 2010). Man behöver inte ha religiös övertygelse för att ägna sig åt forskning om den historiske Jesus, men det är något även de med religiös övertygelse ägnar sig åt. Eftersom rekonstruktioner av den historiske Jesus engagerar forskare oavsett eventuell konfessionell tillhörighet och då den historiske Jesus relaterar i högsta grad till kristendomens uppkomst är det naturligt att tro att

¹ Josefus, *Judiska fornminnen* 18: 63–64 citeras i svensk översättning av Wassén & Hägerland (2016: 67). Det är troligt att delar av detta korta stycke har lagts till senare av kristna skrivare.

² Det är oklart om alla tre skriver om Jesus. Suetonius, som skriver år 115, berättar att under kejsaren Claudius (reg. 41–54) deporterades alla judar från Rom på grund av upplopp som anstiftats av en man vid namn Chrestus. Flera forskare anser att dessa upplopp egentligen handlade om Jesus. Se Ehrman 2012: 53–54.

³ Ehrman (2012: 5) beskriver sig som agnostiker med tendenser åt ateismen.

⁴ Om judiska Jesusforskare, se Lundgren 2014.

sådana rekonstruktioner även skulle passa i den moderna icke-konfessionella svenska skolan. Men jag avråder från detta av flera skäl.

Källkritik och evangelierna

I kursplanen för religionskunskap (*Lgr11*) årskurs 7–9 lyfts källkritik fram som ett område som skulle behandlas i undervisningen: ”Eleverna ska ... ges möjligheter att utveckla kunskap om hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar” (Skolverket 2011, *Lgr11*, Kursplan Religionskunskap, Syfte).⁵ *Kommentarmaterial till religionskunskap (Lgr11)* förklarar:

Kursplanen strävar efter att ge eleverna möjligheter att utveckla kunskap om hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar. Det handlar om att ämnet religionskunskap ska bidra till att eleverna utvecklar ett vetenskapligt och analytiskt förhållningssätt där källkritik är en viktig del. (Skolverket, *Kommentarmaterial till religionskunskap*, 2011: 8)

Källkritisk metod ingår också i det centrala innehållet i Religionskunskap – specialisering (Skolverket, 2011, ”Ämne - Religionskunskap”. *Läroplan för gymnasieskolan. Gyll*).⁶

Som nämndes är evangelierna enligt Matteus, Markus, Lukas och Johannes vår främsta källa till kunskap om Jesu liv. Kan evangelierna utgöra underlag för övningar i källkritik i religionskunskapsundervisningen? Evangelierna återger olika händelser ur Jesu liv och ger flera exempel på hans undervisning. Några uppgifter om vad Jesus gjorde och sade är förhållandevis lätta för moderna icke-troende läsare att finna trovärdiga, andra är betydligt svårare att acceptera och de väcker därmed frågor om hur tillförlitliga evangelierna är som historiska källor. Vidare finns det påtagliga likheter och skillnader i evangeliernas skildringar av Jesus. Det är lockande att jämföra evangelierna för att bedöma deras trovärdighet och rekonstruera vad som faktiskt hände.

Selander (1993: 39–40) föreslår att man i en lektion i religionskunskap jämför vad evangelierna säger om Jesu födelse. Markusevangeliet, som av forskare i Nya testamentet allmänt anses vara äldst, säger ingenting om var Jesus föddes. Johannes berättar inte heller om Jesu födelse.⁷ För information om Jesu födelse får vi vända oss till de andra evangelierna. Om Jesu födelse kan man läsa i Matteusevangeliets andra kapitel. Enligt Matteus föddes Jesus

⁵ I kursplanen för religionskunskap i *Lgr22* har nästan alla referenser till källkritik tagits bort. Det är främst presentationen av religioner i vår samtid som ska vara föremål för kritisk granskning enligt det centrala innehållet för religionskunskap 7–9 i *Lgr22*.

⁶ En ny ämnesplan för religionskunskap förbereds men vid skrivande stund har dess innehåll inte fastställts och det är oklart om källkritik eller kristendomens ursprung kommer att lyftas fram där.

⁷ Men se Joh 7:41–42.

i Betlehem (2:1). Från Matteus berättelse får läsaren intrycket av att Josef och Maria var hemma i Betlehem och bodde där fram till dess att Josef någon gång efter Jesu födelse blev tillsagd av en ängel att fly med fru och barn till Egypten eftersom Herodes, kungen av Judéen, ville döda deras son (2:13–14). De återvände sedan inte dit utan flyttade till Nasaret i Galileen för att undvika Herodes efterträdare, Arkelaos (2:22). Matteus knyter samman de olika händelserna i detta skede av Jesu liv med gammaltestamentliga profetior. Han nämner bland annat att det fanns en förväntan att messias skulle födas i Betlehem, som grundar sig i ett citat från profeten Mika (Matt 2:4–6). Han berättar också om hur stjärntydare från öster kom för att hylla eller tillbe det nyfödda barnet (2:1–12).⁸

Enligt Lukas bodde Josef och Maria först i Nasaret, men blev tvungna att bege sig till Betlehem i samband med en skattskrivning (2:1–5). Jesus föddes under deras vistelse i Betlehem (2:6). Kort efter hans födelse, efter att Maria hade utfört offer kopplat till hennes rening efter barnafödandet i Jerusalem, flyttade de tillbaka till Nasaret (2:39). Lukas säger inget om en flykt till Egypten eller om Herodes barnamord. Han nämner inte heller några österländska stjärntydare.

Det finns påtagliga skillnader mellan Matteus och Lukas berättelser om Jesu födelse, så pass stora skillnader att vi har skäl att tro att ingetdera evangelium är beroende av det andra på denna punkt. Där de skiljer sig kan vi ställa oss frågan vilket evangelium som är mer trovärdigt. Men på en punkt är de överens. Vi ser ut att ha två av varandra oberoende källor som berättar att Jesus föddes i Betlehem. Kanske skulle man tro att historiker då kan fastställa att Jesus föddes i Betlehem. Men riktigt så enkelt är det inte.

Frågan om var Jesus föddes tas upp i en bok avsedd för högstadiet. Där resonerar Berg och Ringblom på följande sätt:

Föddes Jesus i Betlehem? Kanske, men många bibelforskare menar att Jesus troligen föddes i Nasaret. De anser att berättelsen om Betlehem skapades därför att man så gärna ville visa att Jesus tillhörde samma släkt som kung David. Varför det? Jo, profeterna hade ju sagt att Messias skulle vara av Davids släkt, och födas i Betlehem. Betlehemsberättelsen är helt enkelt en legend, säger dessa bibelforskare (Berg & Rundblom 2011: 157).

Mer än det skriver de inte. De ger inte några referenser till bibelforskarna,⁹ och läsaren får intrycket av att evangelierna är helt opålitliga.¹⁰ Bengt

⁸ *Bibel 2000* översätter verbet προσκυνέω "hylla" (Matt 2:2). "Tillbe" är en annan möjlig översättning. Se Löfstedt 2013.

⁹ Ehrman (1999: 97) och Wassén & Hägerland (2016: 16–17) får exemplifiera forskare som ifrågasätter uppgiften att Jesus föddes i Betlehem.

¹⁰ Olof Franck (2020: 265) diskuterar också kort var Jesus föddes i en lärobok för gymnasiet. Han nämner att vissa forskare anser att Jesus troligtvis föddes i Nasaret eftersom människor refererade till honom som "Jesus från Nasaret" och vid den tiden refererade man till människor "genom att ange deras födelseplats."

Holmberg, professor i Nya testamentets exegetik, diskuterar frågan om var Jesus föddes i en artikel om studier om den historiska Jesus. Han skriver:

[Evangelisternas berättelse] stämmer nästan för bra med profetian i Mika 5:2... Det väcker misstanken att Betlehem anges som orten för Jesu födelse för att skapa överensstämmelse mellan en biblisk profetia och en händelse i Jesu liv, snarare än att han verkligen föddes här.

Misstankar bevisar dock ingenting. Frågan om historisk sannolikhet påverkas men avgörs inte av konstaterandet att de två historiska källor som uttalar sig om var Jesus föddes "vill" ha Jesus född i Betlehem. Själva förekomsten av en teologisk innebörd i en utsaga upphäver inte historiciteten i dess sakinformation. (Holmberg 2006: 156)

Med det ringa material vi har är det inte möjligt att med hjälp av en sannolikhetskalkyl avgöra om Jesus föddes i Betlehem eller i Nasaret. Det finns inget som utesluter möjligheten att Jesus faktiskt föddes i Betlehem men hade sin uppväxt i Nasaret.

Som exemplet ovan visar händer det att läromedel i religionskunskap för högstadiet ställer källkritiska frågor till evangelierna. Dock avråder Skolverkets kommentarmaterial till *Lgr11* lärare från att fokusera på religiösa urkunder i övningar i källkritik och uppmuntrar dem istället att använda källkritik för att analysera texter om religion från elevernas egen tid.

Källkritisk granskning i grundskolan kan inte i första hand fokusera på att granska religiösa urkunder med källkritiska metoder. Det kräver betydligt djupare studier i religionsvetenskap. Källkritiken på den här nivån kan i stället handla om kritisk granskning av källor som berättar om religioner, till exempel läroböcker, medier och webbplatser. (Skolverket, *Kommentarmaterial till religionskunskap*, 2011: 8.)

Kommentarmaterialet till *Lgr11* undantar därmed religiösa urkunder från övningar i källkritik då de anser att elever inte har de förkunskaper som krävs för att kunna göra detta. De behärskar inte språken på vilka urkunderna skrevs och känner inte till den historiska eller kulturella bakgrunden till texterna. Texterna är svåra att datera och deras författarskap är omtvistat. Kommentarmaterialet till *Lgr11* gjorde klokt i att avråda från att göra källkritiska granskningar av religiösa urkunder som Nya testamentet. Som exemplet ovan visar är det inte så enkelt att värdera källmaterial från det första århundradet. Det är frågan om det överhuvudtaget är möjligt att rekonstruera den historiske Jesus liv utifrån de källor vi har.

Evangelierna är alltför tendentiösa

Det källmaterial som vi kan använda till rekonstruktioner av den historiske Jesus är starkt begränsat, svårdaterat, och tendentiöst. Vi har inga texter skrivna av Jesus själv, till skillnad från vad som är fallet med aposteln

Paulus.¹¹ De mest innehållsrika texterna om Jesus är skrivna av hans efterföljare och har en tydlig agenda. Evangelierna och andra nytestamentliga texter skrevs av människor som ville övertyga sina läsare om att Jesus var Messias och att han uppstått ifrån de döda (jfr Luk 1:1–4; Joh 20:31).

Selander utgår ifrån att det går att skilja på fakta och tolkningar i berättelser om Jesus. Han verkar mena att det som är ”historiskt rimligt” och ”välbelagt” kan betraktas som fakta (1993: 32), allt annat är tolkning. Det kan dock diskuteras om det går att skilja på fakta och tolkning i evangelierna. Författarna till evangelierna väljer från sina källor—som vi mestadels inte har tillgång till och därför inte kan bedöma—vilka berättelser de vill ha med, i vilken ordning de presenterar dem, och hur de presenterar dem.¹² Det finns forskare som anser att evangelierna är så pass starkt färgade av författarnas agenda att det är omöjligt att komma åt den Jesus som döljer sig bakom texterna. Redan 1892 skrev den tyske teologen Martin Kähler (1835–1912) att det var lönlöst att försöka göra en rekonstruktion av Jesus som historisk figur med tanke på hur tendentiöst källmaterialet är: “We do not possess any sources for a ‘Life of Jesus’ which a historian can accept as reliable and adequate” (Kähler 1988 [1896]: 48).

Svårigheter kopplade till rekonstruktioner av den historiske Jesus uppmärksammas av Göth, Rüter & Wirström i en lärobok för gymnasiet:

De texter vi har om Jesus är alltså i huvudsak skrivna av Jesustroende. De flesta av texterna är nedtecknade ganska långt efter hans död. Det gör att texterna i många avseenden inte kan betraktas som historiskt material i den meningen att man kan säga ”vad som hände” kring och med den judiske läraren Jesus från Nasaret. Enligt historieforskarna kan man med stor säkerhet säga att det fanns en sådan person som uppträdde som religiös lärare i Palestina, och att en del av hans anhängare uppfattade honom på det sätt som beskrivs i Nya testamentet. Men vem han egentligen var och vilka slutsatser man kan dra av det, det finns det många olika åsikter om. (Göth, Rüter & Wirström 2012: 84)

Som vanligen är fallet med läromedel i religionskunskap ges inga referenser till sekundärlitteratur. Det författarna skriver är dock korrekt, och borde göra läsaren uppmärksam på varför det är vanskligt att försöka rekonstruera den historiske Jesus, i synnerhet inom ramen för religionskunskapsundervisningen.

¹¹ Äktheten av flera av Pauli brev har ifrågasatts, men flera brev accepteras allmänt av forskare som autentiska (Romarbrevet, 1 & 2 Korinthierbrevet, Galaterbrevet, Filipperbrevet, 1 Thessalonikerbrevet och Filemon).

¹² De flesta forskare utgår ifrån att Matteus och Lukas använder Markusevangeliet som källa (Walters 2010). Vi vet dock inte vilka andra källor de hade och inte heller vet vi vilka källor Markus utgick ifrån.

Religion och vetenskap

Även om evangelierna är alltför tendentiösa för att användas som underlag för rekonstruktioner av den historiske Jesus liv kan det förefalla rimligt att diskutera förhållandet mellan religion och vetenskap utifrån evangeliernas berättelser om under. Det kan vara svårt att fastslå vad Jesus faktiskt gjorde, men kanske kan man komma fram till vad han inte gjorde? Alla fyra evangelier berättar om olika under kopplade till Jesus. Alla fyra ger flera exempel på helanden och Markus, Matteus och Lukas berättar om många fall där Jesus driver ut demoner. Alla fyra berättar om bispisningsundret, där Jesus välsignar lite bröd och några få fiskar så att det mirakulöst räcker till tusentals människor (Matteus 14:13–21; Markus 6:32–44; Lukas 9:10–17; Johannes 6:1–15). Markus (6:45–53), Matteus (14:22–33) och Johannes (6:16–21) berättar om hur Jesus går på vattnet. Matteus (28:9–10, 16–20), Lukas (24:13–51) och Johannes (20:11–29; 21:1–23) berättar alla om hur Jesus visar sig levande för sina lärjungar efter han uppstått ifrån de döda. Både Matteus (1:18) och Lukas (1:35) berättar att Maria blev med barn genom den heliga Anden. Berättelser om under är centrala för alla fyra evangelier.

Hur ska lärare förhålla sig till evangeliernas berättelser om under? Selander tar det för givet att de måste vara föremål för källkritisk diskussion: ”I skolan är det viktigt att man inför alla texter där det är motiverat ställer frågor om vad som i texten är historiskt rimligt” (Selander 1993: 32). Förhållandet mellan religion och vetenskap tas inte upp i kursplanen för religionskunskap på grundskolan (*Lgr22*) men det ingår i det centrala innehållet för religionskunskap (1 & 2) på gymnasiet (Skolverket, 2011, *Gyll*; se även Franck & Stenmark 2012). Dessa är frågor som för övrigt ständigt är aktuella. Några läromedel i religionskunskap för högstadiet och för gymnasiet lyfter upp frågan om det är troligt att Jesus faktiskt gjorde de mirakulösa saker som evangelierna säger att han gjorde. Till exempel låter Olof Franck evangeliernas berättelser om Jesu under ligga till grund för diskussioner om inte bara källkritik utan också om tro och vetande samt förhållandet mellan religion och vetenskap i en lärobok för gymnasiet (2020, s. 264–65). Och Berg och Rundblom skriver i en lärobok för högstadiet:

Gick Jesus verkligen på vattnet? Kunde han väcka upp döda människor? Ja, svarar många kristna världen över. Jesus var ju Guds son, så naturligtvis hade han makt att göra sådana otroliga saker.

Kan det finnas andra förklaringar? En del tror att undren kan ha mer naturliga orsaker. Den som tror riktigt starkt kan ibland bli frisk också från svåra sjukdomar. Sådana ”under” sker också i dag. Jesus kunde kanske få människor att tro, att använda sina egna psykiska krafter. Därför har många av berättelserna säkert en kärna av sanning säger de.

Det finns också de som anser att berättelserna om undren är legender, skapade av dem som skrev evangelierna. Jesus gjorde ett starkt intryck på sin omgivning. Då

är det inte så konstigt att man började berätta om de otroliga saker han utträttade. (Berg & Rundblom 2011: 165)

Här bygger Berg och Rundblom på klassisk forskning om den historiske Jesus. Till exempel skriver Wassén och Hägerland att några helanden i evangelierna kan vara resultatet av tillfrisknande som möjliggjorts av placeboeffekten; människor tillfrisknande därför att deras förväntan om att bli friska var så stark att den hade fysiska effekter (Wassén & Hägerland 2016: 134).

Nedan följer ett exempel på hur Berlin och Ring behandlar Lukas berättelse om Jesu födelse i en lärobok för högstadiet:

I Lukasevangeliets första och andra kapitel finns berättelsen om Jesu födelse. Det är en fantastisk och överklig händelse som beskrivs: Maria blir med barn trots att hon aldrig varit tillsammans med en man. Den här typen av födelseberättelser finns i flera religioner och vill bland annat visa på att en speciell person har fötts. (Berlin & Ring 2019: 111)

Författarna beskriver händelsen i fråga som ”överklig” och påstår att paralleller till denna berättelse finns i andra religioner. Författarna drar en slutsats som går tvärtemot många kristnas övertygelse, så som det formulerats i det andra stycket av den apostoliska trosbekännelsen: ”Vi tror ock på Jesus Kristus, hans enfödde son, vår Herre, vilken är avlad av den helige Ande, född av jungfrun Maria...” (Svenska kyrkan 1999).¹³ Med andra ord verkar denna lärobok för högstadiet underminera en av kristendomens centrala läror. Jag återkommer nedan till varför detta är problematiskt.

I en lärobok för gymnasiet citerar Börge Ring Johannesevangeliets berättelse om hur Jesus förvandlade vatten till vin (Joh 2:1–11) och frågar sedan:

1. Är undren en bluff som Bibelns författare hittat på? Varför i så fall?
2. Går det att förklara undren utifrån vår nutida kunskap om människan och världen?
3. Tror du att oförklarliga saker som under kan ske idag?
4. Har du varit med om något som påminner om ett under? (Ring 2013: 125)

Man kan fråga sig hur en lärare skall förhålla sig till de svar elever ger dessa frågor. Är ett bra svar ett som ger rationalistiska förklaringar till undren eller är förhoppningen att eleven vågar påstå att naturlagar kan brytas genom Guds makt?

Selander är medveten om att forskares rekonstruktioner av den historiske Jesus inte motsvarar den syn på Jesus som troende har, och han ger därför följande rekommendation: ”för att objektiviteten skall kunna tillgodoses måste ett historiskt kritiskt studium av bibeltexterna... kompletteras med ett studium av möjliga tolkningar och av hur troende upplevt och upplever

¹³ En liknande formulering finns i den nicenska trosbekännelsen.

bibeltexterna” (1993: 33–34). Selander utgår ifrån att forskare har lyckats vaska fram vetenskapligt sett säkra fakta om Jesus medan troendes syn på Jesus grundar sig i något annat, nämligen tolkningar och upplevelser. Problemet är att förment vetenskapliga rekonstruktioner av Jesus som historisk gestalt inte är objektiva utan är färgade av forskarnas bakgrund.

Forskare återskapar Jesus till sin egen avbild

Mycket lite kan sägas om den historiske Jesus som de flesta forskare skulle hålla med om. Att det fanns en judisk man som hette Jesus (eller dess hebreiska motsvarighet, Yeshua) vid början av vår tideräkning som predikade, hade lärjungar, och avrättades som upprorsmakare skulle de flesta hålla med om. Men det finns påfallande stora skillnader mellan olika rekonstruktioner av den historiske Jesus. Historiker tolkar det historiska källmaterialet utifrån sina egna förutsättningar. Deras akademiska bakgrund påverkar deras tolkningar men det kan även finnas utomvetenskapliga skäl som forskaren inte är medveten om som gör att han eller hon finner en rekonstruktion mer trovärdig än en annan. På samma sätt som kristna läser Bibeln som en del av sin personliga andakt och finner den vägledning de söker, riskerar akademiker att hitta det de letar efter och att blunda för det de inte vill se.

Enligt evangelierna hade Jesu samtida diametralt olika uppfattningar om honom; några ansåg att han var sänd av Gud som profet eller rentav som den efterlängtdade messias (Mark 8:27–29), andra att han var en som vilseledde folket (Joh 7:12). Jesus förblir en polariserande gestalt. Många bekännande kristna anser sig ha en nära relation till Jesus som de upplever vara ständigt närvarande och utgår ifrån att den Jesus som de upplever är densamma som han som levde i Israel 2000 år sedan. När de läser evangelietexterna känner de igen den Jesus de känner sedan tidigare. Det är tveksamt om någon forskare kan undvika att påverkas av sina förutfattade meningar om honom. Som Albert Schweitzer visade för hundra år sedan, brukar forskare om den historiske Jesus skapa en Jesus som stämmer överens med deras egna värderingar. I sin översikt av forskning om den historiske Jesus skriver han, “varje ... teologisk epok [återfann] sina egna tankar hos Jesus. [...] Och det var inte bara epokerna som återfann sig själva i honom; varje enskild forskare gestaltade honom efter sin personliga läggning” (Schweitzer 1955 [1913]: 35). I samma anda skrev den iriske jesuiten George Tyrrell om den lutherske kyrkohistorikern Adolf von Harnacks försök att hitta den historiske Jesus: “The Christ that Harnack sees, looking back through nineteen centuries of Catholic darkness, is only the reflection of a liberal Protestant face, seen at the bottom of a deep well” (Tyrrell 1963 [1909]: 49). Närmare vår tid påpekar Anders Runesson, professor i Nya testamentet, att det ”i stort sett [finns] lika många rekonstruktioner av Jesus som det finns forskare” (Runesson 2011: 144). Var Jesus en domedagsprofet (Ehrman 1999; Schweitzer

1955)?¹⁴ Var han en trollkarl (Smith 1978)? En helare (Davies 1995)? En fredlig revolutionär (Horsley 1993)? En cynisk filosof (Crossan 1991)? Var han alltigenom ojudisk (Strauss 1846) eller judisk alltigenom (Fredriksen 2000; Vermes 1983)? Forskare om den historiske Jesus har rekonstruerat alla dessa bilder av Jesus och fler. Även om forskarna har för avsikt att ge objektiva historiska rekonstruktioner, färgas de av sina värderingar.¹⁵

Även om forskarna har som ambition att bedriva objektiv historisk vetenskap, förekommer det ofta normativa drag i forskning om den historiske Jesus. Utifrån ens rekonstruktion av Jesus kan man sedan argumentera om huruvida kristna samfund överhuvudtaget borde existera, och om ja, hur de ska vara utformade, vad de ska lära, hur kristna skall tänka och bete sig. Här kommer ett exempel ur en lärobok i religionskunskap för gymnasiet av Börge Ring:

Vad är sant om Jesus?... Att han har sagt och gjort allt det som berättas om honom vet vi inte med säkerhet. Det är likadant med Mose, Muhammed, Buddha och andra religiösa och filosofiska [sic!] personer i historien.... Låt oss säga att allt som berättats om dessa personer är fel. Naturligtvis skulle det få konsekvenser, men det vi trots allt har, är de tankar som man anser att de förmedlat om livet. Det är de tankarna vi får ta ställning till.

Fundera på Om forskningen skulle kunna bevisa att Jesus inte levtt, vad skulle det innebära? Ge olika förslag. (Ring 2012: 85)

Ring uttrycker i princip en konfessionell ståndpunkt. Han utgår ifrån att undervisningen i Nya testamentet handlar om hur man skall leva ("tankar som man anser att de förmedlat om livet"). Han låter läsaren förstå att Jesu lära eller evangelisternas lära (det är något oklart vilket han har i åtanke) handlar om etik. Läsaren drar slutsatsen att Jesu lära är viktigare än Jesu person (se diskussionen i Pollefeyt & Bieringer 2005: 125–128). Ring framställer detta som om det vore en enkel historisk övning, och berättar inte vad hans egen övertygelse är. I denna övning utgår Ring från en liberalteologisk övertygelse, vilken han inte gör explicit. Att Jesu egen lära främst handlade om etik var den tyske liberalteologen och kyrkohistorikern Harnacks uppfattning (Harnack 1904). Harnack försökte också rekonstruera den historiske Jesus och som så många andra rekonstruerade Harnack en Jesus som passade honom själv (jfr Tyrrells citat ovan). De apokalyptiska dragen i evangeliernas Jesusbild sållade han bort. Som redan Schweitzer påpekade existerade dock aldrig liberalteologins Jesus som historisk figur:

¹⁴ Den grupp forskare som kallar sig "the Jesus Seminar" hävdar att Jesus inte var domedagsprofet (se Funk m.fl., 1993).

¹⁵ För en översikt av problematiken, se Ehrman 2012; Evans 2006.

Den Jesus av Nasaret, som uppträdde som Messias, förkunnade gudrikets sedlighet, grundade himmelriket på jorden och dog för att därmed ge sitt verk dess slutliga helgd, har aldrig existerat. Han är en gestalt, som rationalismen först tecknat, som liberalismen gett liv och som av den moderna teologin ikläts en historisk skrud. (Schweitzer 1955: 203)

Forskningen om den historiske Jesus är en lång och komplicerad historia. Utan kunskap om de teologiska debatterna som ligger bakom forskningen om den historiske Jesus kan inte eleverna ta ställning till rekonstruktionerna som ges i läroböckerna. Det är inte realistiskt att tro att de kan få de nödvändiga förkunskaperna i de få timmar som ämnet religionskunskap fått sig tilldelat.

Forskarens syn på Jesus och kristendomen påverkar vad de anser vara trovärdigt. Detta påverkar deras syn på källornas trovärdighet, det påverkar deras syn på författarskap och datering. Bekännande kristna som skriver om den historiske Jesus har ofta en högre syn på evangelierna som tillförlitliga källor och deras bild av den historiske Jesus är ganska snarlik den som ges i några av evangelierna.¹⁶ Vissa populärvetenskapliga författare däremot förkastar evangelierna som källmaterial och hävdar att Jesus inte existerade.¹⁷ I ingetdera fall är forskaren objektiv.

Många forskare, troende så väl som icke-troende, försöker vara medvetna om sina förutfattade meningar och siktar på att vara så objektiva som möjligt. Idealet vore om forskarna inledningsvis berättade om sina religiösa eller filosofiska övertygelser, för att underlätta för läsaren att bedöma vad tolkningarna påverkats av. Marsh skriver:

The task of interpreting the figure of Jesus by definition requires the disclosure, perhaps in a way that the interpretation of few other historical figures does, of commitments to what one believes “really is”... (Marsh 1997: 431)

Det kan dock diskuteras om någon objektivitet är möjlig i detta kontroversiella ämne. Padgett skriver:

Because of the prejudice of perspective there is no such thing as a purely historical, value-free, neutral scientific approach to the historical Jesus. Indeed, I would argue that there is no purely historical, value-free, neutral scientific approach to any great religious figure or controversial person from the past. (Padgett 1997: 292)

När det kommer till försök att rekonstruera den historiske Jesus verkar förutsättningslös objektiv vetenskap alltså vara ett ideal som inte kan uppnås.

¹⁶ Det finns forskare om Jesus som historisk person som hävdar att uppståndelsen är ett faktum, till exempel (jfr Wright 2000: 153).

¹⁷ Ehrman (2012) visar att ståndpunkten att Jesus inte existerade är historiskt ohållbar.

Den historiska vetenskapens regler bestämmer vilken Jesus som rekonstrueras

Den bild av Jesus som rekonstrueras enligt reglerna för modern akademisk historia kommer inte ha mycket gemensamt med den bild som bekännande kristna brukar ha. De flesta bekännande kristna utgår ifrån att Gud kan påverka vad som händer i världen. Det finns historiker som personligen delar denna uppfattning, men som historiker kan de inte använda det i sin argumentation. I sin forskning utgår historiker ifrån att allt som händer har en inomvärldslig orsak (Wassén & Hägerland 2016: 7). Troende kan vara övertygade om att Jesus drev ut onda andar. Historiker kan säga att människor trodde att Jesus drev ut onda andar, även att människor upplevde att de befriats från onda andar, men de kan inte som historiker påstå att han faktiskt drev ut onda andar ur människor. Några forskare om den historiske Jesus hävdar att en historiker varken kan bekräfta eller förneka att under skett (se till exempel Robbins 2011: 193). Andra skulle påstå att under *per definitionem* är omöjliga och att historiker måste hitta andra förklaringar till vad som skedde.

Forskare som försöker rekonstruera den historiske Jesus fokuserar på Jesu liv fram till hans död; där slutar deras studier. Bekännande kristna brukar anse att Jesu berättelse fortsätter efter hans död. Matteus (28:9–10, 16–20), Lukas (24:13–51) och Johannes (20:11–29; 21:1–23) berättar alla att Jesus visade sig för sina lärjungar efter det att han hade uppstått ifrån de döda.¹⁸ Kristna är övertygade om att han uppstod ifrån de döda och är med dem som tror på honom. Det som är centralt för många bekännande kristna är något som är helt främmande för forskare som försöker rekonstruera den historiske Jesus. Luke Timothy Johnson, professor i Nya testamentet, skriver:

[For historical Jesus scholars] "there is no 'real Jesus' after his death... Christians, when they are consistent with their own classical tradition, take the exact opposite position: the 'real Jesus' is the one who is now alive and powerfully present, through the Holy Spirit, in the world and in the lives of human beings." (Johnson 1997: 144).

Den bild av Jesus som rekonstrueras av historiker har mycket litet gemensamt med den Jesus som kristna tror på. Detta innebär att vetenskapliga försök att rekonstruera den historiske Jesus knappast bidrar till en bättre förståelse av "centrala tankegångar ... inom kristendomen" (Skolverket 2011 och 2021, "Kursplan Religionskunskap", Centralt innehåll, 7–9, *Lgr11* och *Lgr22*). Risken är snarast att de bidrar till framställningen av bekännande kristna som mindre vetande, vilket är i strid med skolans värdegrund.¹⁹

¹⁸ En liknande berättelse finns även i några senare handskrifter av Markusevangeliet (16:9–20) men de äldsta bevarade handskrifterna saknar detta slut (Metzger 1998: 102–107).

¹⁹ Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning,

En negativ särbehandling av traditionell kristendom

Ett sista problem med att diskutera frågor om den historiske Jesus i religionskunskap är att kristendomens grundvalar tenderar att ifrågasättas på ett sätt som inte sker med andra religioner (Holmberg 2001: 224). Som nämndes skrev Thulin & Elm om Jesus: ”Vi vet inte något säkert om Jesus liv innan han blev avrättad av romarna vid cirka 35 års ålder” (Thulin & Elm 2013: 66). Men när de skriver om islam nämner de inte att vi inte vet något med säkerhet om den historiske Muhammad heller fastän så är fallet. Till exempel författades de tidigaste muslimska berättelserna om Muhammads liv 150 år eller mer efter Muhammads död. Koranen är visserligen äldre än dessa källor, men den lämpar sig också illa som källa till den historiske Muhammad: den är svårtydd, namnger ytterst få personer och återberättar få händelser. Det är oklart när den syftar på Muhammad, och det är också oklart hur mycket av Koranen som kan anses vara Muhammads verk (Görke 2011: 138–139).

I en lärobok för högstadiet diskuterar Olofsson & Uppström om Jesus funnits och noterar att historiker har olika uppfattningar om vad vi kan veta om honom (Olofsson & Uppström 2014: 99). De ger eleverna uppgiften att jämföra vad två nytestamentliga källor säger om Judas död och resonerar över skillnaderna (Olofsson & Uppström 2014: 99). De noterar: ”det finns flera ställen i Nya testamentets böcker som tycks motsäga varandra” (Olofsson & Uppström 2014: 98). Jag hittar ingen liknande kommentar i deras bok om Koranen, även om motsägelser i Koranen inte är svåra att finna (ett klassiskt exempel gäller huruvida rusdrycker är förbjudna eller ej. Jämför surorna 16:67, 2:219, 5:90–91). Dock skriver de lite senare:

Sedan 1800-talet har västerländska religionsforskare försökt ta reda på hur Koranen och islam växte fram. De flesta av dessa forskare menar att Muhammed hämtade stora delar av sina religiösa tankar och idéer från judar och kristna som levde på arabiska halvön på 600-talet. (Olofsson & Uppström 2014: 183)

Författarna verkar först vara beredda att ge samma utrymme till historisk forskning i sin behandling av islam som de gav den i kapitlet om kristendomen. Dock fortsätter de direkt: ”För de flesta troende muslimer är sådana sätt att beskriva profeten och Koranen mycket kränkande,” och de gör inte fler försök att förklara Koranens innehåll utifrån dess historiska och kulturella sammanhang. Lite senare verkar de istället göra Muhammed till en profet erkänd av kristna: ”Många kristna har sedan länge förstått att islam inte går att uppfatta som ett påhitt av en falsk profet – vem kan veta vad som är sant när det gäller religiösa frågor?” (Olofsson & Uppström 2014: 183). Författarna låter läsaren förstå att insikten att Muhammad är sann profet är något som mer upplysta kristna uppnått.

ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas.” (Skolverket, 2011, Skolans värdegrund och uppdrag, Lgr11)

Det finns påtagliga skillnader också i hur Franck framställer Jesus och Muhammad i sin lärobok för gymnasiet. Franck väcker frågor inte endast om Jesu under och om evangeliernas tillförlitlighet, han reser även frågan om Jesus ens existerade (2020: 264–65). Men liknande frågor ställer han inte om Muhammad och Koranen (2020: 291–94).

På grund av skillnader i tillgång och typ av källmaterial är det lättare att bedriva historiska studier om vissa religionsgrundare än andra. Vi vet mer om den historiske Joseph Smith, grundaren av Jesu Kristi Kyrka av Sista Dagars Heliga, än vi vet om den historiske Jesus, och vi har bättre källor för att rekonstruera den historiske Jesus än den historiske Muhammad, som i sin tur är mer tillgänglig för historiker än Mose (se även Berg & Rollens 2008). Det innebär att för vissa religioner blir de troendes perspektiv det enda som eleverna får höra medan för andra religioner kan sekulära historiker få sista ordet. En lösning är att ge ett historiskt perspektiv på de religioner där religionsutövarna inte motsätter sig det alltför starkt (exempelvis kristendomen) och att låta bli att göra det där de gör det (exempelvis islam), som i exemplet Olofsson & Uppström ovan. Men om muslimers syn på Muhammad presenteras som sanning, medan kristnas syn på Jesus problematiseras, bidrar vi till ensidig muslimsk apologetik, vilket inte är skolans uppgift. Vidare bör man hålla i minnet att inte alla kristna är lika accepterande av försök att rationalisera bort den Jesus som evangelierna presenterar; Magnusson noterar att syrianska kristna som han intervjuat i Sverige tar illa vid sig av den bild av Kristus som svenska skolor ger (Magnusson 2020). Ska lärare och läromedel göra påståenden om den historiska Jesus måste de balanseras med påståenden om den historiska Muhammad. Ett annat och i min mening bättre alternativ är att lärare och läroböcker i religionskunskap överhuvudtaget inte ägnar sig åt historiska rekonstruktioner av religionsgrundare.

Vad är alternativet till diskussioner om den historiska Jesus?

Det finns många skäl att författare till läromedel för grundskolan och gymnasiet inte bör ägna sig åt rekonstruktioner av den historiska Jesus. Elever har inte de förkunskaper som krävs för källkritisk granskning av klassiska heliga texter; källmaterialet är så tendentiöst att det torde vara omöjligt att komma bakom det till den historiske Jesus; alla som försöker rekonstruera den historiske Jesus påverkas av sina förutfattade meningar om honom; den Jesus som historiker rekonstruerar har inte mycket gemensamt med den person som kristna tror på; och diskussioner om den historiske Jesus i skolan innebär ofta en negativ särbehandling av kristendomen. Med tanke på att kommentarmaterialet till *Lgr11* uttryckligen avrådde från att göra religiösa urkunder föremål för källkritisk granskning och med tanke på att källkritiska studier av religiösa urkunder inte förordas i *Lgr22*, skulle jag rekommendera lärare och läromedelsförfattare att beskriva hur olika källor presenterar Jesus istället för att spekulera om den historiske Jesus. De skulle kunna jämföra hur

företrädare för Svenska kyrkan och katolska kyrkan framställer Jesus, eller hur liberalteologer framställer Jesus med hur evangelikala kristna framställer honom; som Mattsson Flennegård skriver i en lärobok för gymnasiet: ”Skillnaderna mellan hur olika kristna uppfattar Jesus [är] ofta intressantare än skillnaderna i synsätt mellan kristna och icke-kristna” (2003: 256). Och vill man belysa förhållandet mellan tro och vetenskap genom att problematisera berättelser om under kan man använda texter som skrivits närmare vår egen tid och som inte har central ställning i något religiöst samfund — därmed kan man undvika negativ särbehandling av kristendomen.

Jag förordar dock alls inte att man ignorerar kristendomens rötter i undervisningen. Elever bör få närmare bekanta sig med evangelierna och andra nytestamentliga texter även om de inte har förkunskaperna som krävs för källkritiska granskningar av dessa urkunder. I det centrala innehållet för läroplanen i religionskunskap *Lgr22*, årskurs 7–9, ingår nämligen ”tolkning av... symbolik och mening i Bibeln och andra religiösa urkunder...” Kommentarmaterialet förklarar: ”Genom att eleverna ... får tolka och diskutera innebörden i myter, liknelser, böner, religiösa ceremonier och ritualer... utvecklar de en djupare förståelse för religiöst symbolspråk. Det synliggör hur olika budskap gestaltas och förmedlas inom de religiösa traditionerna och knyter samman urkunder, centrala tankegångar och den religiösa praktiken” (2021: 25). Det finns även andra skäl till att använda Bibeln, Koranen och andra religiösa skrifter i undervisningen. Lena Roos påpekar att det ofta är roligare att arbeta med heliga skrifter än med andra texter och hon nämner att ju mer en student får läsa i de religiösa skrifterna, desto mindre främmande och skrämmande kommer detta material att vara för dem (2006: 16–18).²⁰ Frågan är hur eleverna ska läsa texterna i fråga. Selander påstod att ”ett historiskt kritiskt studium [har] som mål att söka komma till klarhet om textens faktiska innebörd” (1993: 36). Selander verkar mena att textens ”faktiska innebörd” är de händelser som ligger bakom texten, snarare än författarens intentioner med texten. Selander bortser från att det finns andra inte mindre vetenskapliga sätt att nalka sig texterna. Istället för att försöka hitta den historiska sanningen bakom en evangelietext kan elever läsa bibeltexter med hjälp av litteraturvetenskapliga perspektiv. Genom att jämföra evangelietexter kan elever försöka förstå de enskilda författarnas bild av Jesus (se Britton och Johansson 2022: 12). Varför uttrycker författarna sig så som de gör? Vad är det de vill förmedla? Frågan om vem Jesus ”egentligen” var kan med fördel lämnas obesvarad. De kan läsa evangelierna som berättelser snarare än som historiska källor. Detta innebär inte att de ska göra historielösa läsningar av texterna. Eleverna bör förses med en kultur- och idéhistorisk bakgrund till tidig kristendom som underlättar en förståelse av

²⁰ Roos (2006) fokuserar på bruket av religiösa källtexter i A-kurser på universitetet. Samma argument kan dock användas för bruket av dessa texter i religionskunskap på högstadiet och gymnasiet.

texterna.²¹ Det är särskilt viktigt att visa hur författarnas världsbild präglas av judendomen så som den såg ut under det första århundradet och att förklara hur och varför de gör kopplingar till den hebreiska Bibeln (Gamla testamentet). Men frågan om berättelsernas historicitet kan lämnas åt sidan.²²

Till sist: Lärare i religionskunskap bör enligt min mening inte ägna undervisningstid åt att rekonstruera den historiske Jesus. Men den som vill redogöra för kristendomens uppkomst (i enighet med *Lgr22*) kan inte undgå att nämna att Jesus ändå var en historisk person som verkade i ett specifikt historiskt sammanhang. Det är viktigt för lärare att betona hans historicitet, ty som Ehrman påpekar, är uppfattningen att Jesus är en helt och hållet mytologisk figur särskilt utbredd i Norden (2012: 3). Men när lärare talar om Jesus som historisk person bör de sträva efter att vara kortfattade och hålla sig till de få saker som historiker brukar vara eniga om — att han var jude som levde under första århundradet, att han predikade och hade lärjungar som kom att betrakta honom som Messias, och att han avrättades av den romerska statsmakten. Som Falkevall påpekar, kan det vara särskilt viktigt att betona att Jesus var jude för att motverka antisemitism (2013: 156–158; även Ryan 2005). Det är också en god idé att förklara varför det är problematiskt att säga mycket mer om Jesus som historisk person än detta. Därefter kan fokus bytas till de olika framställningarna av Jesus i de historiska källorna.

Litteratur

- Arnal, William E. (2005), *The Symbolic Jesus: Historical Scholarship, Judaism and the Construction of Contemporary Identity*. London: Equinox.
- Aslan, Reza (2013), *Zealot: The Life and Times of Jesus of Nazareth*. London: Westbourne.
- Beasley-Murray, George R. (1987), *John*. Word Biblical Commentary. Waco: Word Books.
- Berg, Herbert, & Sarah Rollens (2008), ”The Historical Muhammad and the Historical Jesus: A Comparison of Scholarly Reinventions and Reinterpretations”, *Studies in Religion* 37: 271–292.
- Berg, Leif, & Gunilla Rundblom (2011), *Religion och liv 7–9*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Berlin, Ingrid, & Börge Ring (2019), *SOS Religion 7–9*. Stockholm: Liber.
- Bock, Darrell L. (2002), *Studying the Historical Jesus: A Guide to Sources and Methods*. Grand Rapids: Baker Academic.

²¹ Kommentarmaterialet till den nya kursplanen i religionskunskap (*Lgr22*) förklarar att ”för att eleverna ska förstå religiösa tankegångar och praktiker idag är det viktigt att de får med sig kunskaper om de historiska sammanhang där olika religionsstiftare har verkat” (Skolverket 2021: 25).

²² Om hur man kan rent konkret kan analysera evangelierna som litterära verk hoppas jag återkomma i en senare artikel. Två böcker i detta ämne som jag kan rekommendera är Culpepper 1983 och Keefer 2008. Om vikten av att använda religiöst källmaterial i undervisningen se även Roos 2006, Roos 2011 och Wickström 2011. Om svårigheter med att använda religiöst källmaterial, se Falkevall 2013: 146–151.

- Bock, Darrell L., & Robert L. Webb (red.), (2010), *Key Events in the Life of the Historical Jesus: Collaborative Exploration of Context and Coherence*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Bond, Helen K. (2012), *The Historical Jesus: A Guide for the Perplexed*. London: Bloomsbury T&T Clark.
- Boyarin, Daniel (2012), *The Jewish Gospels: The Story of the Jewish Christ*. New York: The New Press.
- Britton, Thérèse Halvarsson, och Maria Johansson (2022), "Frågedriven undervisning: en planerings- och undervisningsmodell med ett exempel från religionskunskap", *SO-didaktik* 11: 8–21.
- Brown, Colin (2013), "Quest of the Historical Jesus", i Joel B. Green (red.), *Dictionary of Jesus and the Gospels*. 2nd ed. Downers Grove: Intervarsity, s. 718–756.
- Collins, Adela Yarbro (2007), *Mark: A Commentary*. Hermeneia. Minneapolis: Fortress.
- Crossan, John Dominic (1991), *The Historical Jesus: The Life of a Mediterranean Jewish Peasant*. San Francisco: HarperSanFrancisco.
- Culpepper, R. Alan (1983), *Anatomy of the Fourth Gospel: A Study in Literary Design*. Philadelphia: Fortress Press.
- Davies, Stevan L. (1995), *Jesus the Healer: Possession, Trance, and the Origins of Christianity*. London: SCM.
- Dunn, James D.G., & Scot McKnight (red.), (2005), *The Historical Jesus in Recent Research*. Eisenbrauns
- Ehrman, Bart D. (1999), *Jesus: Apocalyptic Prophet of the New Millennium*. Oxford University Press.
- Ehrman, Bart D. (2012), *Did Jesus Exist? The Historical Argument for Jesus of Nazareth*. New York: HarperOne.
- Esler, Philip Francis (1987), *Community and Gospel in Luke-Acts: The Social and Political Motivations of Lukan Theology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, Craig A. (1996 [första utgåvan 1989]), *Life of Jesus Research: An Annotated Bibliography. Revised ed.* Leiden: Brill.
- Evans, Craig A. (2006), *Fabricating Jesus: How Modern Scholars Distort the Gospels*. Downers Grove: InterVarsity.
- Evans, Craig A. (2008), *The Routledge Encyclopedia of the Historical Jesus*. New York: Routledge.
- Falkevall, Björn, (red.), (2013), *Att undervisa i religionskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Franck, Olof & Mikael Stenmark, (red.), (2012), *Att undervisa om religion och vetenskap. Med grund i ämnesplanen för religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, Olof (2020), *Lika och unika. Om mening. Värde och tro*. Lund: Studentlitteratur.
- Freathy, Rob, & Karen Aylward (2010), "‘Everything is in Parables’: An Exploration of Students’ Difficulties in Understanding Christian Beliefs Concerning Jesus", *Religious Education* 105: 1, 86–102.

- Fredriksen, Paula (2000), *Jesus of Nazareth, King of the Jews: A Jewish Life and the Emergence of Christianity*. London: Macmillan.
- Funk, Robert W., Hoover, R.W. & the Jesus Seminar (1993), *The Five Gospels: The Search for the Authentic Words of Jesus: New Translation and Commentary*. New York: MacMillan.
- Gardell, Jonas (2009), *Om Jesus*. Stockholm: Norstedts.
- Görke, Andreas (2011), "Prospects and Limits in the Study of the Historical Muhammad", *The Transmission and Dynamics of the Textual Sources of Islam: Essays in Honour of Harald Motzki*. Leiden: Brill, s. 137–151.
- Hagner, Donald H. (2012), *The New Testament: A Historical and Theological Introduction*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Harnack, Adolf von (1904), *Kristendomens väsen: sexton populära föreläsningar hållna vid universitetet i Berlin*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Holmberg, Bengt (2001), *Människa och mer: Jesus i forskningens ljus*. Lund: Arcus.
- Holmberg, Bengt (2006), "Den historiske Jesus", i Dieter Mitternacht och Anders Runesson (red.), *Jesus och de första kristna*. Stockholm: Verbum, s. 149–174.
- Holmberg, Bengt (2010), "Futures for the Jesus Quests", i Tom Holmén & Stanley E. Porter (red.), *Handbook for the Study of the Historical Jesus*. Leiden: Brill, Vol. 2, s. 887–917.
- Holmén, Tom, & Stanley Porter (2011), *Handbook for the Study of the Historical Jesus*. (4 band) Leiden: Brill.
- Horsley, Richard A. (1993), *Jesus and the Spiral of Violence: Popular Jewish Resistance in Roman Palestine*. Minneapolis: Fortress.
- Johnson, Luke Timothy (1996), *The Real Jesus: The Misguided Quest for the Historical Jesus and the Truth of the Traditional Gospels*. New York: HarperCollins.
- Keefer, Kyle (2008). *The New Testament as Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kloppenborg, John S. (2005), "Evocatio deorum and the Date of Mark", *Journal of Biblical Literature* 124: 419–450.
- Kähler, Martin (1892), *Der sogennante historische Jesus und der geschichtliche, biblische Christus*. Översatt till engelska av Carl E. Braaten (1964), *The So-Called Historical Jesus and the Historic Biblical Christ*. Philadelphia: Fortress Press.
- Lundgren, Svante (2014), *Jesus med judiska ögon*. Skellefteå: Artos.
- Löfstedt, Torsten (2013), "Don't hesitate, worship! (Matt 28:17)", *Svensk Exegetisk Årsbok* 78: 161–172.
- Mack, Burton L. (2001), *The Christian Myth: Origins, Logic, and Legacy*. London: Continuum.
- Magnusson, Erik (2020), *Om syrianska ungdomars och unga vuxnas upplevelser av den svenska religionskunskapsundervisningen: en fenomenografisk studie*. Examensarbete, Stockholms universitet.
- Marsh, Clive (1997), "Quests of the Historical Jesus in New Historicist Perspective", *Biblical Interpretation* 5: 403–437.

- Meier, John P. (1991–2016), *A Marginal Jew: Rethinking the Historical Jesus*. 5 band. New York: Doubleday.
- Metzger, Bruce M. (red.), (1994), *A Textual Commentary on the Greek New Testament*. 2nd ed. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Olofsson, Hans, & Rolf Uppström (2014), *Utkik Religion 7–9*. Malmö: Gleerups.
- Olsson, Susanne, & Simon Sorgenfrei (red.), (2015). *Islam: en religionsvetenskaplig introduktion*. Stockholm: Liber.
- Padgett, Alan G. (1997), "Advice for Religious Historians: On the Myth of a Purely Historical Jesus", i Stephen T. Davis, et al., (red.), *The Resurrection: An Interdisciplinary Symposium on the Resurrection of Jesus*, Oxford: Oxford University Press, s. 287–307.
- Pollefeyt, Didier, & Reimund Bieringer (2005), "The Role of the Bible in Religious Education Reconsidered: Risks and Challenges in Teaching the Bible", *International Journal of Practical Theology* 9: 117–139.
- Reimer, Michael J. (2010), "The Quest of the Historical Jesus at the American University in Cairo: A Progress Report", *Islam and Christian-Muslim Relations* 21: 1. 23–38.
- Ring, Börge (2012), *Religion – helt enkelt*. Stockholm: Liber.
- Ring, Börge (2013), *Religion och Sammanhang 1 och 2*. Stockholm: Liber.
- Robbins, Christopher A. (2011), "Teaching about the Historical Jesus: Scholarship, Context, and Balance", *Religious Education* 106: 181–197.
- Robinson, John A.T. (1976), *Redating the New Testament*. London: SCM Press.
- Roos, Lena (2006), "Åter till källorna!" i Birgit Lindgren Öden och Peder Thalén (red.), *Nya mål: religionsdidaktik i en tid av förändring*. Uppsala: Swedish Science Press, s. 9–19.
- Roos, Lena (2011), "Närkontakt och nätkontakt", i Malin Löfstedt (red.), *Religionsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 141–155.
- Runesson, Anders (2011), *O att du slet itu himlen och steg ner! Om Jesus, Jonas Gardell och Guds Andedräkt*. Artos/Libris.
- Ryan, Maurice (2005), "When Jesus was an Aryan: Rediscovering Jesus the Jew in Christian Education", *Religious Education Journal of Australia* 21: 23–27.
- Sanders, E.P. (1995), *The Historical Figure of Jesus*. London: Penguin Books.
- Schweitzer, Albert (1910), *The Quest of the Historical Jesus: a critical study of its progress from Reimarus to Wrede*. Övers. W. Montgomery. London: Adam and Charles Black.
- Schweitzer, Albert (1955), *Jesu liv i forskningens ljus. Med inledning av Alf Ahlberg*. Stockholm: Kooperativa Förbundets Bokförlag.
- Selander, Sven-Åke (1993), *Undervisa i religionskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011), *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*.
- Skolverket (2011), "Kursplan Religionskunskap", *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr11)*.
- Skolverket (2011), "Ämne – Religionskunskap", *Läroplan för gymnasieskolan. (Gyll)*.
- Skolverket (2021), *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*.

- Skolverket (2021), "Kursplan Religionskunskap", *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr22)*.
- Smith, Morton (1978), *Jesus the Magician*. San Francisco: Harper & Row.
- Strauss, David Friedrich (1846), *The Life of Jesus, Critically Examined*. (omtryck 2010, Cambridge University Press).
- Svenska bibelsällskapet (2000), *Bibel 2000: Bibelkommissionens översättning*. Stockholm: Verbum.
- Svenska kyrkan (1999), *Den svenska kyrkohandboken I och II*. Stockholm: Verbum.
- Theissen, Gerd (1991), *Gospels in Context: Social and Political History in the Synoptic Tradition*. Minneapolis: Fortress.
- Theissen, Gerd, & Annette Merz (1998), *The Historical Jesus: A Comprehensive Guide*. Minneapolis: Fortress Press.
- Tyrrell, George (1909), *Christianity at the Cross-roads*. (omtryck 1963, G. Allen & Unwin).
- Vermes, Géza (1983), *Jesus the Jew: A Historian's Reading of the Gospels*. London: SCM Press.
- Wacker, Grant (2001), *Heaven Below: Early Pentecostals and American Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walshe, Karen, & Terence Copley (2001), "The Jesus of Agreed Syllabuses in Key Stage 1 and the Jesus of Theology and Religious Studies", *British Journal of Religious Education* 24: 1, 32–40.
- Walters, Patricia (2010), "The Synoptic Problem", i David E. Aune (red.), *The Blackwell Companion to the New Testament*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, s. 236–53.
- Wickström, Johan (2011), "Didaktisk textkompetens", i Malin Löfstedt (red.), *Religionsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 157–175.
- Wright, Tom [N.T.] (2000), *Den historiske Jesus: en utmaning nu som då*. Örebro: Libris.

<https://www.westarinstitute.org/projects/the-jesus-seminar/jesus-seminar-phase-1-sayings-of-jesus/>

Förklaringar i gymnasieskolans läroböcker i historia

Magnus P.S. Persson

Inledning

Den brittiske diplomaten, journalisten, historikern och statsvetaren E. H. Carr menade att ”Studiet av historia är ett studium av orsaker” (Carr 1965: 89). Historiker problematiserar och tolkar historiska fakta, använder särskilda begrepp och analyserar källor med mera för att kunna förklara händelser, situationer och processer. Detta gäller även för läroboksförfattare som presenterar beskrivningar av det förflutna med kontextualiseringar och centrala begrepp, vilket bland annat medger att förklaringar kan ingå i lärandet.

Läroboken är ett verktyg för elevens möjlighet att utveckla kunskap och kompetens inom historieämnet. Lärandet sker i skolan i interaktionen med lärare och genom att delta i lärandesituationer och där är läroboken ett verktyg som läraren använder i större eller mindre utsträckning. Eleven behöver kunskap om och förståelse av olika historiska begrepp och fakta och detta är delar av lärobokens innehåll. Läroboken kan vidare presentera en ordnad och organiserad historisk kunskap på ett sätt som möjliggör för eleven att både överta denna kunskap och väcka invändningar mot den. I artikeln undersöks hur en händelse har presenterats och förklarats i ett antal läroböcker. Analysen fokuseras på de olika val som läroboksförfattare har gjort rörande händelsen, dess bakgrund och hur händelsen har förklarats.

De didaktiska frågorna bildar en helhet. En av ämnesdidaktikens frågor är *vad* som skall behandlas i en undervisningssituation eller i detta fall i en lärobok. Detta kan relateras till övriga didaktiska frågor om *varför* detta något skall behandlas samt vilket tillvägagångssätt som används i undervisningssituation, alltså *hur*-frågan. Denna senare fråga är beroende av elevers förkunskaper och förförståelse eller inställning till historieämnets varierade innehåll.

Grunderna för stoffurvalet är inte självklara. ”Att man väljer att undervisa om något skall kunna motiveras och ifrågasättas. Stoffet är oändligt och inte givet av någon gudomlig överhet” (Andersson 2004: 53). Det är inte vanligt att stoffurval diskuteras på ett explicit sätt i läroböcker, men slutsatser kan möjligen dras från deras inledande teoretiska kapitel.

Historieämnets innehåll på skolnivå har förändrats under 1900-talet och fortsätter att göra så. Styrdokumentens inriktning har förändrats. Före 1994 räknade styrdokumenten upp innehåll för olika årskurser men med införandet av *Lpf94* upphörde detta och läroböckernas innehåll kunde därmed lättare variera. Då den statliga läromedelsgranskningen upphörde 1991 finns det än

mer utrymme för variation i läroböckernas innehåll (Hermansson Adler 2014: 78–80). Givet styrdokumentens utformning och politiska liberaliseringar har läroboksförfattarna stora möjligheter att själva bestämma över vad-frågan.

Undervisning i historia kan bedrivas utifrån läroböcker och deras innehåll blir därför av betydelse. I praktiken varierar användandet av läroböcker längs en skala från att utgöra grunden för all undervisning till att enbart introducera eller avsluta ett undervisningsmoment där andra läromedel eller av läraren självtillverkat undervisningsmaterial står i fokus (Hermansson Adler 2014: 61–62).

Syfte och metod

Artikelns syfte är att undersöka läroböckers upplägg rörande förklaringar av starten av det kalla kriget. Undersökningen görs genom en koppling till den historiskt tänkande-inriktning som finns i anglo-saxiska länder. Detta är en explorativ studie där kvantitativ och kvalitativ metod används för att analysera läroböckers innehåll. Läroböckers framställningar relateras till de didaktiska målsättningar och inriktningar som historiskt tänkande presenterar och frågan blir hur läroböckernas framställningar motsvarar historiskt tänkande-inriktningen. Förhoppningen är att undersökningen ska ge perspektiv på läroböckers upplägg och innehåll samt ange förutsättningar för en utveckling av desamma.

Kvalitativ och kvantitativ metod används för att analysera läroböckers innehåll. Den kvantitativa undersökningen tar upp både hur ofta och i vilken utsträckning det kalla kriget och därtill relaterade delar förekommer i materialet. Den kvalitativa textanalysen innebär att analysenheten, lärobokstexten, läses för att nå ett helhetsperspektiv. Relevanta meningar eller fraser, som berör det kalla kriget och starten på det kalla kriget och som utgör meningsbärande delar, närläses och kategoriseras. Detta är grunden för att nå fram till innebörden av läroboksinnehållet och hur det kalla krigets start värderas och framställs. Tolkningen av texterna är inriktad på läroböckernas manifesta budskap och består i flera läs- och omläsningar och relaterande till delen och helheten. Arbetssätten gör att slutsatser om det kalla krigets start kan nås (Esaiasson *et al.* 2017: kapitel 11–12).

Den teoretiska inriktningen är hämtad från inriktningen på historiskt tänkande samt ett föreslaget ramverk som presenterats av van Drie & van Boxtel (2008 samt van Boxtel & van Drie 2018), se nedan 2.2.

Styrdokument

Valet av stoffinnehåll är bland annat kopplat till styrdokumentet och en genomgång av det anförda styrdokumentet för gymnasieämnet historia vad gäller ”förklaring” visar betydelsen av denna del av historieämnet (Skolverket: SKOLFS 2022: 12). Historiska förklaringar är inte framträdande i de centrala delar i syftesbeskrivningen som lägger större vikt vid historie-medvetande, historiebruk och bildning samt även källkritisk förmåga.

I Skolverkets ämnesplan för gymnasieämnet historia (*Gyll*) omnämns förklaringar i olika sammanhang. Under rubriken "Ämnets syfte" står att elever ska "analysera historiska förändringsprocesser", "förklara människors roller i samhällsförändringar" och arbeta med "förklaringar och olika samband i tid och rum för att utveckla förståelse av historiska samhällsförändringar". Elever ska vidare få "Kunskaper om [...] förändringsprocesser [och] händelser" (#1) samt få förutsättningar att utveckla förmågan att "använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv" (#3) samt att "undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder" (#5). Dessa skrivningar speglar vikten som läggs vid historiska förklaringar i ämnesplanen.

Värdet i att förklara syns vidare i ämnesplanens kunskapskrav för betyg och ingår i samtliga betygssteg E–A i kursen Historia 1a1, Historia 1a2, Historia 1b, Historia 2a, Historia 2b – kultur, samt i Historia 3. I samtliga fall kvalificeras betygsnivåerna utifrån olika adjektiv rörande på vilket sätt förklaringar kan göras: E: "förklarar **översiktligt**"; i C består kraven i att eleven "förklarar **utförligt**"; och för betyg A gäller att eleven "förklarar **utförligt och nyanserat**" (Skolverket: SKOLFS 2022: 12).

Förklaringsaspekten tas vidare upp i vissa kursers centrala innehåll. I Historia 1a2 och Historia 1b anges att undervisningen ska behandla "[o]lika historiska frågeställningar och förklaringar när det gäller långsiktiga historiska förändringsprocesser i ett kronologiskt perspektiv som speglar både kontinuitet och förändring" och "[l]ångsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem".

Författare av läromedel liksom även verksamma lärare har alltså tydliga skrivningar i styrdokumentet att förhålla sig till. Det framgår dock inte vad en förklaring är och inte heller vad som krävs för en sådan eller hur en sådan kan läggas upp. Därmed ges stora möjligheter för läromedelsförfattare att utveckla sina lärobokstexter vad till exempel gäller narrativ, bruk av källmaterial eller instuderings- eller diskussionsfrågor.

Förklaringar i historieundervisning

I detta avsnitt presenteras forskning om historiska förklaringar och hur de genomförs inom ramen för historiskt tänkande-inriktningen.

Forskning om historiska förklaringar i klassrum och i läromedel

Flera studier har de senaste åren undersökt bruket av förklaringar i skolämnet historia. I huvudsak har de fokuserat på hur lärare arbetar med förklaringar i sin klassrumsundervisning. Joakim Wendell pekar till exempel ut ett antal områden av betydelse för att elevers förståelse av förklaringar ska stärkas: det behövs kunskap om och förmåga att använda begrepp, värdet av komparation lyfts fram och likaså värdet av att kunna använda kontrafaktiska resonemang.

Dessa delar betecknas som ”redskap eller tankeredskap” och är ”hjälpmedel” som läraren använder ”i undervisningen för att åskådliggöra förklaringar” (Wendell 2014: 8, not 40 s. 11).

I Nersäters licentiatuppsats problematiseras ”minneshistoria”, att undervisningen enbart förmedlar ”innehållsliga faktakunskaper” (Nersäter 2014: 4–8, citat s. 4). Läromedels narrativa innehåll presenteras som ”sanna faktatexter” som ska memoreras (Nersäter 2014: 7). Målsättningen med undersökningen är att utveckla undervisningen och i fokus står vad skolelever behöver lära sig för att ”kunna resonera om orsak inom gymnasieämnet historia” liksom att ”kunna tolka och använda källor” samt en diskussion av upplägget av undervisningens för att stärka dessa förmågor (Nersäter 2014: 32). I denna undersökning finns värdefulla resultat om hur elever kan arbeta med källor och använda dem i relation till förklaringar och även vilka problem som finns vid arbete med historiska förklaringar.

Olofsson (2011) studerar klassrumskommunikationen i en grundskoleklass årskurs 9 med frågan hur elever når en medvetenhet om och förståelse för det förflutna, i detta fall första världskriget. Inriktningen tar upp relationen mellan lärare, elever och historieämnet så som de uttrycks i ett klassrum. Fokus ligger på läraren och hur vederbörande lägger upp undervisningen, men samtidigt finns återkommande referenser till läroboken som till viss del begränsar lärarens innehållsval. Läraren tar upp värdet av att annan information används och tillhandahåller flera olika läromedelstexter. Informanten uttrycker kritik mot lärobokens begränsade framställning:

det finns ingen bra lärobok i historia, som jag skulle ... köpa rakt av och liksom tyckte räckte [...] jag menar att en lärobok för högstadiet där man behandlar mellankrigstiden säg på, fyra sidor, eller tre liksom, och då, då är det ju väldigt mycket information och fakta men samtidigt så är det svårt att se dom här sakerna framför sig, och man behöver förklara dom, placera in dom i sammanhang. (Olofsson 2011: 105)

Läroböckerna blev ”stoffförmedlare” av det historiska innehållet som läraren utgick ifrån och utvecklade i klassrumssamtalet (Olofsson 2011: 210). Då läraren såg läroboken som alltför ensidigt inriktad på politiska förhållanden, blev responsen att komplettera med annat material, bland annat genom att ta upp kulturhistoriska förhållanden. Läroboksinnehållet fungerar här både som en utgångspunkt och begränsning och föranleder en diskussion av dess innehåll.

Historiskt tänkande

Historiskt tänkande-inriktningen, eller historievetenskapligt tänkande,¹ står i opposition till en skolundervisning som baseras på mekanisk kunskaps-

¹ ”Historiskt tänkande” är en direktöversättning av det engelskspråkiga ”historical thinking”. Uttrycket ”historievetenskapligt tänkande” ligger närmare det ursprungliga uttryckets

överföring och memorerande av historiska fakta och förhållanden. Historiskt tänkande-inriktningen baseras på en teoretisk struktur grundad i historiska begrepp och färdigheter hämtade från fackhistorikers verksamheter vilka tänks användas i undervisningssammanhang för att engagera elever i att genomföra historiska undersökningar, nå kunskap och förståelse och dra slutledningar. I inriktningen betonas kognitiva processer varigenom elever kan nå fram till historisk kunskap och förståelse genom att använda historiska begrepp för att analysera och värdera historiska orsakssamband, förändringar, signifikans, tolkningar med mera.

Ett historiskt perspektiv på historiskt tänkande ger en start i England under 1970-talet.² I tider då historia sågs som ett ointressant ämne, kom ett brittiskt försök att utveckla historieundervisningen, vilket 1972 ledde till ett projekt med detta syfte, ”Schools Council History 13–16 Project”. I en utvärdering av projektet framkom värdet av ”historical enquiry” och relevansen av historievetenskapliga begrepp såsom bevis, rekonstruktion, motivering, orsakssamband, förändring och kontinuitet och samband då-nu (Shemilt 1980: 7). I en genomgång av projektets elevpåverkan tas bland annat orsakssamband, förändring, kontinuitet, metodologi och innehållskunskap upp närmare (Shemilt 1980: 30–39). Shemilts bedömning var att projektet hade förändrat elevers perspektiv på historia till att vara en problemlösande disciplin och därmed gått utöver en memorerande inriktning (Shemilt 1980: 87–88). Shemilts utvärdering blev en grund för fortsatt läroplansutveckling och forskning kring historiskt tänkande i Storbritannien.

Nästan 40 år senare menar författarna till en översikt av historiskt tänkande att det saknas en av alla överenskommen definition i den anglosaxiska forskningen, fastän det finns likheter i konceptualiseringar av ämnet hos olika forskare (Lévesque & Clark 2018). I översikten visas på skillnader mellan inriktningar på historiskt tänkande, relaterade forskningsämnen samt skiftande utbildningsmässiga implikationer i fyra olika länder: England, Tyskland, Kanada och USA. I till exempel Tyskland utvecklades inriktningen till ett fokus på historiemedvetande medan historiskt tänkande-inriktningen i USA lett till ett fokus på vissa historievetenskapliga färdigheter (att läsa historiska texter) och utvecklande av medborgarutbildning (Lévesque & Clark 2018: 124–126, 130–135). Gemensamt för inriktningarna var betoningen av att det fanns ett värde i att skolelever fick insikter och vissa färdigheter i hur historisk kunskap skapades. Det medförde att historieämnet presen-

egentliga innebörd, men då det första uttrycket verkar ha satt sig i svenska används det fortsättningsvis.

² Enligt Karlsson (2014: kapitel 1) finns det samband mellan det amerikanska ”historical mindedness”, lanserat av American Historical Association 1898, det engelska ”historical thinking” från 1970-talet och tysken Jörn Rüsens och dansken Bernard Eric Jensens ”historiemedvetande” under 1980- och 1990-talen. Inriktningarna ”har formulerats under perioder då historieundervisningen [...] varit ifrågasatt eller i behov av legitimering” (Karlsson 2014: 40) av fackhistoriker, historielärare och filosofer i mötet med pedagoger och kognitiv psykologi.

terades som en ämnesdisciplin i stället för ett kunskapsstoff av namn, datum och platser att memorera och upprepa. Kunskaper i att kunna analysera, tolka och använda information om det förflutna skulle visa historiens komplexitet.

I Kanada utvecklades genom Peter Seixas med flera efter 2000 en ny inriktning på historieundervisningen genom att fokusera på historiskt tänkande. Ett "Historical Thinking Project" (HTP) skapades 2011 i vilket sex utgångspunkter skulle utgöra grunden i historieundervisningen: elever ska kunna förhålla sig till och etablera historisk signifikans, använda historiska källor, identifiera kontinuitet och förändring samt analysera orsak och effekt, sträva efter att förstå det förflutna och slutligen kunna förhålla sig etiskt till det förflutna (HTP; Seixas 2009: 28–29). Denna variant av historiskt tänkande har nått stort genomslag i skolor i de flesta av Kanadas provinser och territorier i läroböcker, i lärarutbildningar och fortbildningar för lärare samt i museitställningar (Lévesque & Clark 2018: 130). Organisationen *Historica Canada* publicerade 2021 en genomgång av historieundervisningen i Kanadas provinser och territorier som visade på en fortsatt stark ställning för historiskt tänkande-inriktningen, exempel genom utvecklingen av en lärobok som ska fungera i sammanhanget (*Historica Canada* 2021).

Van Drie och van Boxtel är inriktade på "historical reasoning", "historiskt resonerande". I denna del av historiskt tänkande-inriktningen läggs ett större fokus på elevens aktiva roll i att uppnå historisk kunskap. Historiskt tänkande och resonerande är båda inriktade på att förstå det förflutna och båda laborerar med historievetenskapliga begrepp såsom orsak, kontinuitet och förändring med mera. Den givna definitionen av historiskt resonerande, "an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena" (van Drie & van Boxtel 2008: 89), fokuserar tydligare på eleven som ett aktivt subjekt.

Historiskt tänkande-inriktningen utgår ifrån historieämnet som en akademisk disciplin och använder de delar som lämpar sig som grund för skolämnet. Det akademiska historieämnet är omfattande och alla delar av historiedisciplinen kan inte användas och det har lett till diskussioner av vilka disciplinära begrepp som antas vara relevanta för skolundervisningen. Det har lett till både variationer och överlappningar, se Tabell 1.

Historiskt tänkande-traditionen har som sagt olika inriktningar och har tillkommit på olika sätt, vilket till viss del framkommer i Tabell 1. Limón (2002) diskuterar begreppsutveckling i ämnet historia och Lévesque (2008) diskuterar begreppet historiskt tänkande från en delvis historie-filosofisk utgångspunkt som skulle kunna utgöra en grund för skolans historieutbildning. Wineburg har en kognitiv inriktning och fokuserar på läsning och förståelse av texter inklusive historiska källor (Karlsson 2014: 67–69) och alla begrepp som han använder enligt Tabell 1 ("sourcing, contextualization, close reading, corroborating") är relaterade till just detta. Medan Lee, Dickinson & Ashby (1998) och Lee & Ashby (2000) liksom van Drie & van Boxtel (2008) diskuterar empiriska undersökningar, presenterar

Seixas & Morton (2013) en manual vari centrala delar av historiskt tänkande presenteras såsom praktiska färdigheter som kan användas i kanadensisk skolundervisning. Sammanfattningsvis saknas en gemensam definition av historiskt tänkande samtidigt som det förslag som kommer från Seixas & Morton (2013) har fått ett visst genomslag.

Tabell 1 Exempel på disciplinära begrepp inom historiskt tänkande-inriktningen

Lee, Dickinson & Ashby 1998, "Researching children's ideas about history"	evidence, explanation, cause, empathy
Lee & Ashby 2000, "Progression in Historical Understanding"	evidence, accounts, cause, understanding
Wineburg 2001, <i>Historical Thinking and Other Unnatural Acts</i>	sourcing, contextualization, close reading, corroborating
Limón 2002, "Conceptual Change in History"	evidence, cause, explanation, empathy, time, space, change, source, fact, description, and narration
Lévesque 2008, <i>Thinking historically</i>	historical significance, continuity and change, progress and decline, evidence, historical empathy
van Drie & van Boxtel 2008, "Historical Reasoning"	asking historical questions, use of sources, contextualization, argumentation, use of substantive concepts, use of meta-concepts
Seixas & Morton 2013, <i>The Big Six</i>	historical significance, primary source evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives, ethical dimension

Historiskt tänkande-inriktningen förekommer i svensk forskning även om dess innehåll presenteras olika i skiftande sammanhang. Stymne förstår det "historiska tänkandet" på olika sätt, bland annat som ett vetenskapligt tänkande, även om det också finns ett "vardagligt historiskt tänkande" (Stymne 2017: 44) som inte är vetenskapligt, och om man antar denna inställning blir det en fråga om vilken relationen ska vara mellan det akademiska ämnet historia och skolämnet historia. Det finns "meningsskapande strukturer"/"djupstrukturer" (Stymne 2017: 41) i det akademiska ämnet, som på något sätt ska användas och presenteras i skolämnet, vilket även är grunden för van Drie och van Boxtel, se nedan.

Det finns andra studier som på olika sätt arbetar med historiskt resonerande. Lilliestam (2013) undersöker historiskt resonerande i undervisningssammanhang och hur förmåga att "resonera historiskt i termer av aktör och struktur" kan utvecklas (2013: 19). Det empiriska underlaget består

av studiet av undervisning och elevers verksamhet i tre gymnasieklasser. Ett annat exempel är Johansson (2019) som kopplar samman begreppet historiskt resonerande med elevers användande av historiska källor (2019: 13–15) på mellanstadiet och gymnasieskolan.

Ovan presenterade svenskspråkiga undersökningar har använt historiskt tänkande eller resonerande på olika sätt: genom hur nyckelbegreppet aktör och struktur har använts liksom hur källor har använts. I denna artikel approcheras denna inriktning på ytterligare ett sätt: genom att undersöka hur lärobokstextens sammansättning kan relateras till historiskt tänkande-inriktningen.

Van Dries och van Boxtels teoretiska ramverk

Van Drie & van Boxtel har presenterat ett teoretiskt ramverk för att kunna beskriva och analysera elevers historiska resonerande (van Drie & van Boxtel 2008, van Boxtel & van Drie 2013 och van Boxtel & van Drie 2018). Deras modell är förhållandevis mer utvecklad än andras diskussioner av historiskt tänkande och har valts som utgångspunkt i undersökningen.

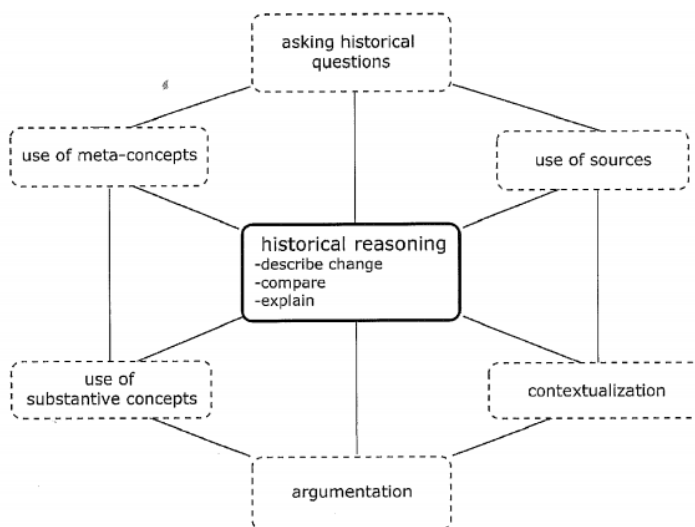
Begreppet "historical reasoning" är som nämndes en variant av historiskt tänkande. Definitionen är inriktad på ofta förekommande begrepp i denna inriktning såsom att hantera och arbeta med förändring, jämförelser och förklaring (van Drie & van Boxtel 2008: 89; van Boxtel & van Drie 2013: 45).³ Detta kan göras genom att ställa historiska frågor och kontextualisera, använda historiska begrepp och presentera en tolkning av det förflutna baserad på källors innehåll. Kvaliteten hos elevens historiska tänkande och resonerande grundas bland annat i uppgiftens inriktning, ämnesområdet och det historiska material som gives, och till detta kan läromedel inkluderas.

Van Dries & van Boxtels ramverk består av flera delar (van Drie & van Boxtel 2008, van Boxtel & van Drie 2013). Dessa är historiska frågor, källanvändning, kontextualisering, argumenterande samt användande av innehållsbegrepp (det historiska innehållet). I mitten av figuren tas centrala delarna av historiskt resonerande upp: förändring, förklaring och komparation. Detta är så kallade nyckelbegrepp (på engelska "second order concepts", på svenska även tankebegrepp eller tankeredskap eller metabegrepp) som är historievetenskapliga strukturerande begrepp som ordnar och skapar mening i historiska förhållanden. I mitten presenteras de begrepp som van Drie & van Boxtel menar är av särskild betydelse.⁴ Listan i Tabell 1 visar

³ Van Drie & van Boxtel 2008: 89: "We define historical reasoning in the context of history education as an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena".

⁴ Van Boxtel & van Drie har relaterat sitt ramverk till flera olika delar av en undervisningsprocess. I van Boxtel & van Drie (2013: 45–52) tas skriftliga uppgifter och olika typer av klassrumsaktiviteter upp. Det sistnämnda är utvecklat i van Boxtel & van Drie (2017) utifrån begreppet "dialogic history teaching". I van Drie & van Boxtel (2010) analyseras direktkopplade ("on-line") skriftliga internetdiskussioner via en skriftlig samtalsfunktion ("chat") med syfte att genomföra ett gemensamt skriftligt arbete. I van Boxtel & van Drie (2018) finns en sammanfattande genomgång av perspektivet.

att det finns flera än tre nyckelbegrepp som anses vara adekvata i historiskt tänkande-inriktningen.



Figur 1 Modell över delarna i "historical reasoning".

Figur hämtad från Jannet van Drie & Carla van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review* 20 (2008): 90.

Historiskt tänkande och läroböcker

Utgångspunkten är här att de presenterade beståndsdelarna i van Dries & van Boxtels modell kan användas för att analysera läroboksinnehåll och tre av dessa har valts: frågeställandet, källor, kontextualisering. Dessa tre delar i figuren kommenteras tillsammans med en koppling till läroboksinnehåll. Här har analyser av argumentering valts bort, alltså ett underlag för eleven att på ett medvetet sätt använda rationella argument för att beskriva, förklara eller jämföra, liksom analyser av begreppsanvändningen (innehålls- och nyckelbegrepp) då undersökningen skulle bli alltför omfattande.

Den första delen gäller **frågeställandet**. Frågor används allmänt i läromedel men har olika karaktär. Medan till exempel en sluten fråga har bestämda svarsalternativ har inte en öppen fråga detta utan kräver ett resonerande och en diskussion. Frågor som enbart handlar om att underlätta och öka förståelsen av textens innehåll, instuderingsfrågor, kan vara del av en lässtrategi, men har ringa betydelse för att kunna diskutera innehållet. Förklarande frågor kan formuleras som utvärderande frågor som berör orsaksförhållanden, jämförelser och kräver värderingar av källors innehåll. Medan frågor kan omfatta renodlade faktaförhållanden som till exempel när medeltiden startade, kan utvärderande frågor, som gäller motiveringar och

kopplingar till källmaterial som grund för ett mer argumenterande svar, vara en utgångspunkt för ett historiskt tänkande.

Den andra delen är att primära och berättande **källor** liksom avbildningar kan användas i undervisning och i viss utsträckning inkluderas i läromedel. Källor kan på samma gång användas som en källa till information att använda i ett resonemang liksom för att värdera dess tillförlitlighet, alltså att använda källkritik. I den anglo-saxiska historiskt tänkande-inriktningen är källanvändning central.

Den tredje punkten gäller **kontextualisering**. Utmaningen för läraren liksom för läroboksförfattaren är att skapa ett adekvat sammanhang, en referensram, för att eleven ska kunna förhålla sig till det historiska ämnesområdet för att kunna beskriva eller förklara eller vari nu utmaningen ligger. Att kontextualisera innebär att presentera och ange karakteristika för den särskilda tid och plats och andra relevanta sammanhang som berör det behandlade ämnet. Kontextualisering kan bland annat innebära en kronologi, angivelsen av rum och plats, och avgränsningar i form av sociala, politiska, ekonomiska eller andra strukturer.

Förklaringar i läromedel för historia

Ett läromedel används på olika sätt. Det kan ge en grund för elevens förståelse och kunskap om historien samt även en förmåga att mer aktivt förhålla sig till det förflutna, till exempel kunna föra ett resonemang om det och bland annat ägna sig åt historisk förklaring. Undervisning och lärande inom historieämnet kan relateras till en förmåga att, utifrån och med hjälp av historiska fakta, resonera och argumentera samt dra slutsatser om vad som förevarit i det förflutna. Lärobokens innehåll kan vara mer eller mindre tillmötesgående för detta och syftet är att undersöka vilka historiska förklaringar läromedelsförfattare ger till starten av det kalla kriget. I undersökningen används delar av van Boxtels & van Dries ramverk som utgångspunkt för att beskriva och analysera innehållet i läromedel. Elevers lärande sker i en interaktion med andra elever och lärare och de materiella förutsättningarna, inklusive läromedel (van Boxtel & van Drie 2018: 160).

Läroboksförfattarnas inställning till historieämnet

I undersökningen studeras sju vanligt förekommande läroböcker som används i kurs 1b i gymnasieskolan och som omfattar 100 poäng. Läroböckernas omfång varierar stort, se Tabell 2 för en översikt. En introducerande fråga gäller författarnas presenterade inställning till historieämnet liksom till historia som skolämne. Sådant tas upp i förord och/eller de initiala kapitlen som presenterar läroboken, dess tänkta användning, och centrala delar av fackämnet liksom av skolämnet historia (Olsson 2014: kapitel 5).

Samtliga studerade läroböcker har en presentation av historieämnet och dess innehåll, betecknade som "teoretiska" kapitel i Tabell 2. Därtill förekommer förord som kan innehålla beskrivningar av författarnas intentioner

med läroboken. Omfattningen och inriktningen av dessa två delar varierar stort. Medan Alm & Alm (2014) lägger 1,21% av lärobokens sidantal på detta område, använder Larsson (2016) 8,54% av sidantalet på detsamma. Andel i procent säger inte mycket då läroböckerna bland annat varierar stort i antal sidor, sidstorlek och användande av text relativt av bilder, men det är uppenbart att författarnas ambitioner skiljer sig avsevärt.

Tabell 2 Läroböckers presentation av lärobokens innehåll samt av historieämnet

Lärobok	Antal sidor	Förord och/eller teoretiska kapitel om historieämnet, antal sidor
Alm & Alm 2014	414	5
Almgren <i>et al.</i> 2011	452	6
Elm & Thulin 2011	368	20
Ericsson & Hansson 2017	661	36
Larsson 2016	316	27
Långström <i>et al.</i> 2012	435	16
Nyström <i>et al.</i> 2016	468	24

Kommentar: Samtliga läroböcker gäller för kurs 1b på gymnasiet.

I praktiken diskuteras här bland annat vad som av van Boxel & van Drie anförs som ”meta-concepts”, nyckelbegrepp. Läroböckerna tar upp, definierar och förklarar inriktningar som är centrala i historievetskapen såsom historisk förändring, förklaring, komparation i tid eller rum eller andra nyckelbegrepp. Dessa begrepp hör i huvudsak hemma i de teoretiska kapitlen och då förklaringar, som tidigare visats, inte tas upp närmare är det förväntat att förklaringsproblematiken har en ringa roll i de undersökta kapitlen.

I flera läroböcker nämns förklaringar. I till exempel Alm, *Historia 1B* (2014) påpekas vikten av historiekunskaper och att ”människans värld ska förstås” (2019: 5), men det påpekas också att ”[M]an försöker förstå och förklara varje historisk epok och förändring utifrån dess egna förutsättningar” (2019: 6), vilket tyder på en inriktning på förklaring.

Det finns exempel på att förklaringar kan vara problematiska. Tidigt i det teoretiska kapitlet i Nyström *et al.* (2016) kommer man in på hur historiker arbetar samt på förklaringsproblematiken. Under rubriken ”Historiska förklaringar och förändringar” (2016: 11–12) anförs att det är en sak att med hjälp av källkritik komma fram till vad som har hänt, medan det är svårare att ”förklara *varför* det blev som det blev”.

Förklaring är dock inte ett centralt begrepp i de undersökta läroböckerna, särskilt jämfört med begrepp såsom ”historiesyn” och ”historiebruk” som i flera fall presenteras utförligt. Detta resultat gör rimligen att man inte kan förvänta sig att läroböckerna kommer att fokusera på att förklara det kalla krigets start.

Akademisk forskning och kalla krigets start

I undersökningen tas upp hur lärobokstexten är sammansatt för att möjliggöra elevers kunskap och förmåga att resonera som leder fram till en förklaring av det kalla krigets start. Läroboken kan ses som en speciell genre som lyder under sina egna förutsättningar, bland annat då innehållet i större eller mindre utsträckning är kopplad till styrdokument och ämnesplan, vilka tidigare har redovisats. Inte i någon lärobok har det i förord eller inledande teoretiska kapitel framgått att innehållet har en akademisk grund. Läroboksförfattare är vidare oftast inte disputerade inom ämnet men har undervisningserfarenhet liksom överväganden och förväntningar från kollegor om vad som anses tillhöra ämnet.

Det kalla krigets start är väl behandlat i akademisk forskning. Det finns en tydligt historiografisk utveckling från traditionalister som förklarar kalla kriget med att det sovjetiska agerandet skapade mellanstatliga konflikter och den internationella uppdelning som det kalla kriget bestod av, till revisionister som förklarar kalla kriget med att USA var den ekonomiskt och politiskt drivande aktören medan Sovjet enbart responderade på amerikansk politik och ekonomisk politik, samt slutligen till post-revisionismen som har en mer diversifierad förklaring och lägger vikt vid båda supermakternas agerande samt även vid vissa inrikespolitiska gruppers politiska inflytande. Post-revisionismen är idag den dominerande inställningen bland historiker (Lundestad 2015: 23–25).

Analys av förutsättningar för historiskt lärande i läromedel för historia

Nedan presenteras några resultat av undersökningen av innehållet i läroböckerna med utgångspunkt från Figur 1 ovan och genomgången i avsnitt "Historiskt tänkande" ovan. Det är en bedömningsfråga vilken betydelse de olika delarna i den presenterade modellen har för att ett lärande ska kunna resultera i ett historiskt tänkande motsvarande historia som en akademisk disciplin. Här har tre delar valts ut. Det kan argumenteras för att källsituationen är av stor vikt; åtminstone avgörs ambitionsnivån av tillgången till källor. Ju flera och ju mer adekvata källor som är inkorporerade i läroboken, desto närmare kommer man en central del av historieämnet: en empirisk vetenskap som rekonstruerar det förflutna genom kritisk granskning av källor. Historieämnet presenterar även en historieskrivning och den syns i kontextualiseringen. Om inte källor finns tillhanda kan elever utgå ifrån kontextualiseringen och de centrala historiska begrepp som läroboksförfattaren presenterar. Eleven kan arbeta med innehållet genom de ställda frågorna och kan slutligen presentera ett historiskt tänkande. De tre valda delarna i modellen diskuteras i den anförda ordningsföljden.

Källor

Hur används källor i läroböcker? Med källa åsyftas här både primär- och sekundärkällor. Exempel på textbaserade källor är officiella avtal och tal och därutöver finns källor som bilder (fotografier, teckningar, affischer med

mera). De undersökta svenska läroböckerna är relativt fattiga på källor. En jämförelse kan göras med fyra länders läroböckers källor i respektive kallakrigs-avsnitt.

Undersökningen av fyra spanska och fyra italienska läroböcker visar 90 källor/avsnitt i de spanska och 71,6 källor/avsnitt i de italienska läroböckerna (Álvarez-Martínez-Iglesias med flera 2021: 143). En undersökning av fyra franska och fyra engelska läroböcker visar 143 källor/avsnitt i de engelska och 503 källor/avsnitt i de franska läroböckerna (Van Nieuwenhuysse 2016: 33). Svenska läroböcker har betydligt färre källor, se Tabell 3. Samtliga spanska, italienska, franska och engelska läroböcker har textbaserade källor medan flera av de svenska läroböckerna inte har några textbaserade primärkällor alls. Gemensamt för samtliga läroböcker, italienska, spanska, franska och engelska samt svenska är att visuella källor, alltså bilder med mera, utgör den absoluta merparten.

Tabell 3 Läroböcker: förekomst av källor relaterade till det kalla kriget

Lärobok	Texter	Bilder
Alm & Alm 2014	0	17
Almgren <i>et al.</i> 2011	5	10
Elm & Thulin 2011	0	16
Ericsson & Hansson 2017	0	20
Larsson 2016	2	9
Långström <i>et al.</i> 2012	0	4
Nyström <i>et al.</i> 2016	0	14

Kommentar: Bilder är fotografier, teckningar, affischer med mera. Exempel på textbaserade källor är officiella avtal och tal. Kartor är inte inräknade.

I Frankrike och framför allt England finns en tydlig inriktning på historiskt tänkande (Van Nieuwenhuysse 2016: 26). I undersökningen av italienska och spanska läroböcker betonas värdet av "historical-thinking skills" och "historical thought" (Álvarez-Martínez-Iglesias med flera 2021: 138), vilket motsvarar en inriktning på historiskt tänkande. I dessa fyra länder finns alltså en annan utgångspunkt än den i Sverige. En skillnad i förekomsten av källor i läroböckerna kan dock ha andra orsaker än om det föreligger en inriktning mot historiskt tänkande eller inte.

I stor utsträckning illustrerar källorna lärobokstexten i stället för att användas som en del av lärandet. Av primärkällorna i de undersökta franska och engelska läroböckerna har 50% av de engelska och 28% av franska läroböcker en illustrativ funktion (Van Nieuwenhuysse 2016: 40), medan av källorna i italienska hade 52% och i spanska läroböcker 48% en illustrerande funktion (Álvarez-Martínez-Iglesias med flera 2021: 144). I de svenska läroböckerna har nästintill samtliga källor i avsnittet om kalla kriget en illustrativ funktion.

I alla svenska läroböcker som undersöks finns källor som kan relateras till det kalla krigets start i form av fotografier, affischer, i några fall skämtteckningar eller textbaserade källor (utdrag ur officiella tal eller deklARATIONER). I flera fall refereras delar av Churchills tal om järnridån liksom utdrag från Trumandoktrinen och Marshallplanen. Exempel på källbruk är Almgren *et al.* (2011) som återger delar av Marshallplanen (2011: 327) och Churchills ”järnridå”-tal (2011: 330). Trumandoktrinen med mera refereras i samtliga läroböcker fast i varierande omfattning; Ericsson & Hansson (2017) är ett exempel på en lärobok med ett utförligt referat av Trumandoktrinen och Marshallplanen (2017: 548–550).

I få fall används källor för att förklara det kalla krigets start. Almgren *et al.* (2011: 330) är ett exempel och Larsson (2016: 225) ett annat då han presenterar Churchills ”järnridå”-tal och vidare problematiserar denna primärkälla. Larsson (2016: 205) är vidare ensam om att presentera ett utdrag av ett uttalande från en till Stalin närstående, Georgij Malenkov, som kommenterar Marshallplanen. Dessa två källor kunde tillsammans användas för att analysera olika perspektiv på det kalla krigets start.

Sammanfattningsvis kan sägas att källor, med ett par undantag, inte används för att förklara det kalla krigets start. Då historiska tänkandemotriktningen lägger fokus på användande av källor, ligger inte de källfattiga svenska läroböckerna i linje med denna inriktning.

Kontextualisering

Denna del gäller frågan om läroboksförfattarna tillhandahåller tillräckliga historiska sammanhang för att ge förklaringsunderlag. Då källor inte förekommer i större utsträckning och elever därmed inte kan utgå ifrån dessa, blir kontextualiseringen av stor betydelse. Den utgör grunden för elevers förståelse av ämnet och därmed bestämmer kontextualiseringen till stor del lärobokens ambitionsnivå.

Kontextualiseringen innebär flera utmaningar. Huijgen & Holthuis (2015) fokuserar på att elever utgår ifrån sin omedelbara situation, nutida idéer, föreställningar och perspektiv, vilket blir ett problem då de ombeds att se det förflutna som annorlunda, och elever har därigenom svårt att förstå och tolka historiska förhållanden och händelser. Huijgen & Holthuis använder begreppet ”presentism” för att beteckna en sådan svårighet att relatera till det förflutna och presenterar ett förslag på en didaktisk process för att hantera det.

Processen är tredelad. Det första steget går ut på att göra eleverna medvetna om sin inställning, alltså den bias som ”presentism” innebär. Det andra steget handlar om att eleverna rekonstruerar den historiska kontexten genom att ställa frågor till ett källmaterial genom att undersöka källans innehåll och tillkomst (var?, när?, hur? med mera), samt ta upp källans socio-kulturella, ekonomiska och politiska strukturer. Elever är ofta ensidigt inriktade på bara en del, till exempel innehåll, utan att lyckas relatera till flera strukturer i den historiska kontextualiseringen. Som tredje del i processen tolkar eleven återigen det förflutna men med en större medvetenhet om sina

tidigare intuitiva idéer, föreställningar och perspektiv (Huijgen & Holthuis 2015: 52–54).

Om inriktningen på presentism kvarhålls i en diskussion är det en tydlig utmaning för läroboksförfattaren att skapa en funktionell framställning för elever. Relativt litet utrymme läggs på det kalla kriget, i allmänhet 16–18 sidor, se Tabell 4 (Almgren *et al.* 2011 utgör ett undantag och lägger mest utrymme på området). En kontextualisering kan bland annat innebära 1) en kronologi som tar upp specifika händelser eller faser och perioder som är av relevans, 2) rum och plats varigenom en fysisk avgränsning presenteras, och 3) avgränsningar i form av sociala, politiska, ekonomiska eller andra strukturer.

Tabell 4 Omfattning av avsnitten om Kalla kriget

Lärobok	Antal sidor	Kalla kriget i %-andel
Alm & Alm 2014	414	3,9%
Almgren <i>et al.</i> 2011	452	6%
Elm & Thulin 2011	368	4,6%
Ericsson & Hansson 2017	661	2,7%
Larsson 2016	316	5,7%
Långström <i>et al.</i> 2012	435	3,2%
Nyström <i>et al.</i> 2016	468	3,6%

Kommentar: Samtliga läroböcker gäller för kurs 1b på gymnasiet. Svenska eller nordiska förhållanden är inte inräknade.

En översikt visar att det kalla krigets start på olika sätt kopplas till det andra världskrigets slut och tiden därefter. Omfattning och disposition varierar från att kalla krigets start inte problematiseras till mer omfattande behandling.

I Ericsson & Hansson allokeras många sidor till det kalla kriget (2017: 545–566). En periodisering ges ("Tiden från 1945 till 1991 har blivit känd som det kalla krigets epok" 2017: 542) och i anslutning till detta presenteras en tidslinje och ett antal begrepp (2017: 544). Författarnas bruk av epokbegreppet är problematiskt då det anger en längre och avgränsad tidsperiod som tänks innehålla karakteristiska kännetecken. Det finns ett värde i att diskutera det kalla kriget mer specifikt i relation till andra delar av den efterkrigstida historien. Det kalla krigets start är till stor del ett mellanstatligt fenomen. Då det kalla krigets kronologi beskrivs (2017: 545–566) görs det utan en tydlig åtskillnad mellan mellanstatliga förhållanden och inrikespolitik och således tas den amerikanska medborgarrättsrörelsen upp under kallakrigsrubriken: blandningen av mellanstatliga och inrikespolitiska förhållanden gör att kontextualiseringen inte är klargörande.

I Larsson (2016: 201–203) finns en i akademiska sammanhang ovanlig framställning av det kalla krigets start. Ideologiska motsättningar anges som centrala, med startpunkten i ryska revolutionen 1917 och bildandet av det "kommunistiska Sovjetunionen" som ställs mot det sedan tidigare existerande

”marknadskapitalistiska USA”. På grund av dessa olika ”samhällssystem [...] utvecklades en ömsesidig misstro” (2016: 202), en konflikt som blev manifest mot slutet av andra världskriget. Detta är ett systemperspektiv som innebär att det finns en latent konflikt i det internationella politisk-ekonomiska systemet. Tillsammans med de källor som inkluderas i läroboken kan denna lärobokstext ligga till grund för elevers reflektion och problemlösning och en självständig tolkning av det förflutna.

Sammanfattningsvis är det uppenbart att det i läroböckerna läggs olika fokus på det kalla krigets start och att vissa författare inte anser att denna aspekt av det kalla kriget är en väsentlig del. De korta texterna försvårar en tillräcklig kontextualisering, framför allt vad gäller strukturella avgränsningar i form av sociala, politiska, ekonomiska eller andra omständigheter.

Det av Huijgen & Holthuis (2015) presenterade problemet med presentism löstes i deras forskningsprojekt genom att utveckla en klassrumsbaserad didaktisk process. Eleverna lärde sig ett ökat kritiskt förhållningssätt till källor för att inte låta sig styras av deras samtida perspektiv. Målsättningen var insikten att människor i det förflutna hade andra politiska och socio-kulturella liksom moraliska övertygelser och normer jämfört med elevernas samtid. En utvecklad lärobokstext kan dels användas genom att tillhandahålla källor som kan användas till ett ifrågasättande av elevers föreställningar, dels tydligt presentera den komplexa process som det kalla krigets start var med individuella idiosynkrasier, inrikespolitiska och mellanstatliga politiska och ekonomiska processer.

Frågor

Läroböckers frågor eller presentationer av historiska problem kan relateras till historiskt tänkande-inriktningen där förklaringar ingår. Frågors och uppgifters funktion varierar. Det förekommer så väl instuderingsfrågor som beskrivande, förklarande eller utvärderande frågor. Om det inte finns frågor i läroboken med annan funktion än att repetera innehållet försvinner en viktig grund för elevens lärande.

En komparation kan göras med hjälp av Bramanns (2021) undersökning av frågeställningar i österrikiska läroböcker. I den österrikiska inriktningen på historiskt tänkande betonas bland annat historiskt frågeställande (*Fragekompetenzen*) utöver metod- och självorienteringsförmåga (Bramann 2021: 377). Läroböckernas uppgifter kategoriserades i nivåer med olika ”cognitive performance”. Nivå 1 refererar till reproduktion och repetition av läroboksinnehållet; nivå 2 medför en viss självständighet i att förklara innehållet; nivå 3 omfattar reflektion och problemlösning och en självständig tolkning av det förflutna och denna nivå motsvarar ett historiskt tänkande. Bramanns undersökning av ett avsnitt i 14 läroböcker visar att merparten av uppgifterna krävde elevaktiviteter motsvarande nivå 1–2, medan enbart 17% motsvarade nivå 3 (2021: 380–382). Slutsatsen är att ”the tasks provided by Austrian textbooks seem to be less suitable to promote historical thinking” (Bramann 2021: 390).

De svenska läroböckernas frågeformuleringar är normalt nivå 1-frågor, alltså repetitionsfrågor såsom till exempel under rubriken ”Minns du” (Elm & Thulin 2011: 289, 298). Det finns dock försök till mer utmanande uppgifter, till exempel ”Analys och tolkning” (Elm & Thulin 2011: 298). Frågor om det kalla krigets start finns men då de i allmänhet inte kopplas till källor och lärobokstexterna är vaga handlar det om mekaniska återgivningar av innehållet.

Den tydligaste nivå 3-frågan ställs av Larsson (2016: 225) som återger Churchills ”järnridå”-tal tillsammans med flera frågor och Almgren *et al.* (2011: 330) gör något liknande. I Larsson (2016: 225) finns vidare exempel på ett kumulativt lärande då först nivå 1-frågor ställs: ”Vilken bild ger Churchill av”, vilket gäller ett återgivande av källan; sedan en nivå 2-fråga: ”Vilket syfte hade [Churchill]” som medför en vidgad tolkning av källan; och slutligen kommer en nivå 3-fråga: ”Om man vill använda detta tal som en källa [...] vilka kritiska frågor bör man då ställa till sig [...]?”, vilket omfattar en reflektion och vidare tolkning. Här framstår värdet av källbruk tydligt.

Sammanfattningsvis kan stora skillnader konstateras mellan läroböcker från att i ringa utsträckning använda frågor till att nästan ha en frågestyrd framställning. Det förekommer undantagsvis uppgifter kopplade till historia som disciplin och det finns exempel på hur primärkällor används på ett sätt som motsvarar ett historiskt tänkande. De källfattiga lärobokstexterna motverkar användandet av mer avancerade uppgifter medan det exempel på kumulativt lärande som finns i Larsson (2016) visar hur läroboksinnehåll kan användas.

Skillnaden mellan de österrikiska och de svenska läroböckerna är inte stor. Bramann fann att läroböckernas frågeställande inte motsvarar inriktningen av ett historiskt tänkande och detsamma gäller för de svenska läroböckerna. Hans slutsats kan även gälla de undersökta svenska läroböckerna: ”the provided textbook tasks in particular are often not consistently constructed towards initiating and accompanying processes of historical learning that are capable to foster historical thinking in a targeted and sustainable manner” (Bramann 2021: 391), men i båda fallen är det möjligt att utveckla läroböckerna på detta område.

Diskussion

Även om vissa nyckelbegrepp såsom förändring och kontinuitet och ett historiskt perspektiv numera finns i läroplanerna, används inte explicit historiskt tänkande-inriktningen i den svenska skolan. Det kan därför synas orättvist att ta denna inriktning som utgångspunkt för att undersöka läroboksinnehåll, men samtidigt kan det ge perspektiv på svenska läroböckers upplägg. En uppenbar observation är den ringa användningen av källor. Skillnaden i antal källor mellan spanska och italienska samt franska och engelska läroböcker å ena sidan och svenska läroböcker å andra sidan är så pass stor att den bör beaktas. Svaret på den ursprungligen ställda vad-frågan

är att läroboksförfattarna inte fokuserar på källanvändning. Läroboks-innehållet har förändrats över tid genom att det har gjorts mer allmänt, fler bilder har infogats, språket förenklats och meningarna förkortats (Ammert 2008: 32–33) i syfte att anpassa gymnasieskolans undervisning för elever med svagare studiebakgrund. Äldre läroböcker som utförligt presenterade källmaterial samt hänvisade till vidareläsningslitteratur av akademisk natur, till exempel Tham, Kumlien & Lindberg (1971), fungerar inte i den nutida skolan.

Kontextualiseringen är av betydelse då inte källor används i större utsträckning. Ett varierat och utvecklat läroboksinnehåll kan fylla den funktionen att elever kan använda det för att nå bortom den ”presentism” som Huijgen & Holthuis (2015) har identifierat. En kronologisk inriktning dominerar i historieämnet och därmed läggs grunden till en narrativ framställning som lätt får en allomfattande inriktning. En tematisk inriktning, som automatiskt medför perspektivbegränsningar samtidigt som en fokusering sker, kan lättare ge en kontext som bidrar till en förklarande framställning.

Vad gäller frågor och uppgifter har läroboksförfattarna inte en diskussion av dessa och deras betydelse. Olika typer blandas. Jämförelsen med undersökningen av österrikiska läroböcker, som finns i ett skolsystem där historiskt tänkande är ett mål, leder till slutsatsen att det är utmanande att utveckla fråge- och uppgiftsdelen så att det medger ett mer utvecklat historiskt tänkande. Bramanns (2021) undersökning är extra intressant då den tydligt visar de olika kognitiva nivåer som frågor och uppgifter leder till, och att en kombination av typer av frågor och uppgifter, relaterade till källor, kan resultera i ett kumulativt lärande som leder till högre kognitiva nivåer motsvarande ett historiskt tänkande.

Ett svar på den ursprungligen ställda vad-frågan är att historievetenskapliga förklaringar inte prioriteras i de undersökta svenska läroböckerna. Teoretiska och inledande avsnitt, som numera finns i läroböcker och diskuteras i avsnitt ”Läroboksförfattarnas inställning till historieämnet”, innebär en utveckling av lärobokens upplägg. De avslöjar att förklaringar har mindre betydelse, medan metodiska moment, såsom källkritik får stort utrymme, liksom den i Sverige populära inriktning på historiebruk.

Vad gäller kalla krigets start är slutsatsen att det finns läroböcker vars innehåll möjliggör för elever att diskutera och nå fram till en förklaring. Genom utvecklade frågor, goda kontextualiseringar och källmaterialanvändning är det möjligt för eleverna att argumentera för och emot och att uppnå ett utvecklat historiskt tänkande.

En avslutande kommentar gäller en eventuell utveckling av läroböckernas innehåll. Läroböckerna är inte explicit skrivna utifrån den utgångspunkt som har presenterats och definierats i undersökningen, historiskt tänkande. Trots det motsvarar läroböckerna delar av innehållet i den presenterade modellen i

Figur 1, och flera läroböcker ligger i linje med modellen. Det är möjligt att utveckla läroböckers innehåll och upplägg utifrån de idéer om elevers historiska tänkande som har presenterats. Det skulle innebära en ökad förekomst av och användande av källor, en mer utförlig framställning av historiska sammanhang, en utveckling av frågor som inspirerar till reflektion och problemlösning, och sammantaget en inriktning där dessa delar integreras.

Käll- och litteraturförteckning

Källor: läroböcker

- Alm, Anna & Martin Alm, *Historia 1B. Historiens landskap: kungar och karnevaler*. Lund: NA, 2014.
- Almgren, Hans, Börje Bergström, Arne Löwgren, *Alla tiders historia 1b*. Malmö: Gleerups, 2011.
- Elm, Sten & Birgitta Thulin (2011), *Epok: historia. 1b*. Limhamn: Interskol, 2. uppl.
- Ericsson, Niklas & Magnus Hansson (2017), *Samband historia*. Stockholm: Sanoma utbildning, 2 uppl.
- Larsson, Olle (2016), *Möt historien 1b*. Malmö: Gleerups, Första upplagan, tredje tryckningen.
- Långström, Sture, Weronica Ader, Ingvar Ededal, Susanna Hedenborg (2012), *Historia 1b Den lilla människan och de stora sammanhangen (inklusive Historia 1a2)*. Lund: Studentlitteratur, 1. uppl.
- Nyström, Hans, Lars Nyström, Örjan Nyström, Erik Hallberg (2016), *Perspektiv på historien 1b*. Malmö: Gleerup, Andra upplagan, första tryckningen.
- Tham, Wilhelm, Kjell Kumlien & Kjell Lindberg (1971), *Folkens historia: lärobok för gymnasiet. Åk 2: för gymnasieskolans treåriga ekonomiska och fyraåriga tekniska linjer*. Stockholm: Läromedelsförlagen.

Litteratur

- Álvarez-Martínez-Iglesias, José María, Jesús Molina-Saorín, Francisco Javier Trigueros-Cano & Pedro Miralles-Martínez (2021), "The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20: (4)137–151.
- Ammert, Niklas (2008), "Om läroböcker och studiet av dem", i Niklas Ammert (red.), *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos, s. 25–42.
- Andersson, Bo (2004), *Vad är historiedidaktik?: några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Univ., Inst. för pedagogik och didaktik.

- Bramann, Christoph (2021), "Fostering Historical Thinking with Textbooks. A Case Study of Tasks in Austrian History Textbooks", i Péter Bagoly-Simó & Zuzana Sikorová (red.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education: Proceedings of the 13th IARTEM Conference 2015, Berlin*. Springer, s. 376–395.
- Carr, E. H. (1965), *Vad är historia?* Stockholm: Prisma.
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson, Ann Towns & Lena Wängnerud (2017), *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Hermansson Adler, Magnus (2014), *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber, 3., [rev. och utvidgade] uppl.
- Historica Canada (2021), "2021 CANADIAN HISTORY Report Card", https://www.historicacanada.ca/sites/default/files/PDF/history-report-card-2021_full-report.pdf
- Historical Thinking Project (HTP), <http://www.historicalthinking.ca/> (konsulterat 13 december 2022)
- Huijgen, Tim & Paul Holthuis (2015), "'Why Am I Accused of Being a Heretic?' A Pedagogical Framework for Stimulating Historical Contextualisation", *Teaching History* 158: 50–55.
- Johansson, Patrik (2019), *Lära historia genom källor: undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena didaktik, Stockholms universitet.
- Karlsson, Per-Arne (2014), *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Lee, Peter, Alaric Dickinson & Rosalyn Ashby (1998), "Researching Children's Ideas about History", i James F. Voss & Mario Carretero (red.), *Learning and Reasoning in History* (International Review of History Education 2). London: Woburn, s. 227–251.
- Lee, Peter & Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding Among Students Ages 7–14", i Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, s. 199–222.
- Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, Stéphane & Penney Clark (2018), "Historical Thinking: Definitions and Educational Applications", i Metzger, Scott Alan & Harris, Lauren McArthur (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, s. 119–148.
- Lilliestam, Anna-Lena (2013), *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Limón, Margarita (2002), "Conceptual Change in History", i Margarita Limon & Lucia Mason (red.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 259–289.

- Lundestad, Geir (2015), *Öst, väst, nord, syd: huvuddrag i internationell politik efter 1945*. Lund: Studentlitteratur, 7:e upplagan.
- Nersäter, Anders (2014), *Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Olofsson, Hans (2011), *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Historia, Karlstads universitet.
- Olsson, Annie (2014), *Läroboken i historieundervisningen. En fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Umeå: Umeå Universitet.
- Seixas, Peter (2009), "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education", *Teaching History* 137: 26–30.
- Seixas, Peter & Tom Morton (2013), *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shemilt, Denis (1980), *History 13–16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Skolverket: SKOLF5 2022:12, utges av Regeringen, https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/regler-och-ansvar/sok-foror-dningar-och-foreskrifter-skolf5/svid12_6bfaca41169863e6a6595a/2062829119/api/v1/download/andningsforfattning/2022:12
- Stymne, Anna-Carin (2017), *Hur begriplig är historien?: elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Stockholm: Historiska institutionen, Stockholms universitet.
- van Boxtel, Carla & Jannet van Drie (2013), "Historical Reasoning in the Classroom: What Does it Look Like and How Can We Enhance it?", *Teaching History* 150: 44–52.
- van Boxtel, Carla & Jannet van Drie (2017), "Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education", i Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever, red., *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, ISBN 9781137529077, s. 573–589.
- van Boxtel, Carla & Jannet van Drie (2018), "Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications", i S. Metzger & L. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, s. 149–176.
- van Drie, Jannet & Carla van Boxtel (2008), "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review* 20: 87–110.
- van Drie, Jannet & Carla van Boxtel (2010), "Chatting About the Sixties: Using On-line Chat Discussion to Improve Historical Reasoning in Essay-writing", *Teaching History* 140: 38–46.
- Van Nieuwenhuysse, Karel (2016), "Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history education", *International Journal for History and Social Sciences Education* 1: 19–51.

- Wendell, Joakim (2014), *"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": en undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet. Licentiatuppsats.
- Wineburg, Sam (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Ekonomi – ett Utopia för blivande samhällskunskapslärare

Helena Ekelund & Johanna Jormfeldt

Introduktion

Ekonomiinnehållet i samhällskunskapen betraktas allmänt som svårt och abstrakt (Modig 2017; Brant 2015). Det finns också en föreställning om att lärarstudenter läser för lite ekonomi och av för dålig kvalitet (Björklund 2021; Branson 2005). För att framtidens samhällskunskapslärare ska känna sig trygga i sina ämneskunskaper är det viktigt att deras utbildning i ekonomi upplevs som angelägen och begriplig, utan att ge avkall på kvaliteten eller sänka de disciplinära kunskapskraven. En utbildning för samhällskunskapslärare med undermålig ekonomiundervisning riskerar att medföra en likaledes undermålig skolundervisning, vilket i sin tur kan få långtgående konsekvenser för kommande generationers kunskaper om och förståelse för hur ekonomi fungerar (Modig 2017).

Tidigare forskning från sinsemellan olika länder som USA, Ryssland och Israel har påvisat kopplingar mellan individers bristande ekonomiska kunskaper och oförmågan att fatta kloka ekonomiska beslut gällande privatekonomin (Maman & Rosenhek 2020; Beck & Garris 2019; Klapper m. fl. 2013). Det kan exempelvis handla om att dra på sig stora skulder genom att ta onödigt dyra lån eller genom att inte inse betydelsen av att betala av på sitt kreditkort i tid. Vad som först kan tyckas vara individuella problem kan på aggregerad nivå få stora konsekvenser för hela samhällssystemet (Björklund & Sandahl 2020; Modig 2020; Beck & Garris 2019; Klapper m. fl. 2013). Att många hushåll överbelånade sig var en bidragande orsak till den lånebubbla som uppstod på den amerikanska bostadsmarknaden 2008 (Beck & Garris 2019), vilket som bekant utlyste den värsta finanskris som världen upplevt sedan den stora depressionen på 1930-talet. Bristen på regleringar för att förhindra alltför rovgiriga och skrupelfria långgivare var en annan, associerad, bidragande orsak till finanskrisen. Att införa regleringar på finansmarknaden kräver politiska beslut, vilket förutsätter att medborgarna är kunniga nog att engagera sig politiskt. Medborgare med bristfälliga ekonomiska kunskaper är föga rustade att utvärdera de samhällsekonomiska argument som förs fram i politiska debatter och än mindre kapabla att själva delta i sådana debatter. Detta ökar sannolikheten för illa genomtänkta samhällsekonomiska beslut. Det är också ett demokratiskt problem. Ett samhälle där ekonomiska experter tillmäts allt större betydelse och där avståndet mellan dem och vanliga medborgare växer allt mer riskerar att utvecklas till en "ekonokrati" snarare än en demokrati (Earle, Moran & Ward-Perkins 2017). Att våra blivande lärare under sin universitetsutbildning

förvärvar goda kunskaper i ekonomi samt förmågan att didaktiskt omsätta dessa kunskaper är därför en fråga av relevans för hela samhällsutvecklingen.

Samhällskunskapsämnet har vållat bekymmer för anordnare av lärarutbildning alltsedan dess tillkomst. Utmaningen är att kombinera (minst) tre vetenskapliga discipliner i lämpligt djup och tillräcklig bredd samt med professionsrelevans. När Eklund och Larsson (2009: 73) tittar tillbaka på lärarutbildningsämnets utveckling ser de att uppgiften bedömdes vara omöjlig redan på 1960-talet och det har knappast blivit lättare. Universitet och högskolor organiserar som regel sin undervisning inom ramen för vetenskapliga discipliner. Inom var och en av dessa finns en gemensam förståelse för disciplinens grunder, progression och fördjupning. Universitetslärare som måste eftersträva bredd på det egna ämnets bekostnad tar till förenklade genvägar och upplever själva att undervisningen blir ytlig (Eklund & Larsson 2009: 81–82). Dagens ämneslärarutbildning som sjuöppades 2011 innebär i flera avseenden en förändring jämfört med 2001 års förordning men samhällskunskapsämnets dilemman består. Johansson (2017) har gjort en sammanställning över innehållet i samhällskunskapen vid 14 olika lärosäten i Sverige. Utifrån en analys av lärandemålen i kursplanerna konstaterar han att ungefär hälften av målen hör hemma i en vetenskaplig disciplin, snarare än att utgöra en övergripande tematisering. Statsvetenskap är den klart dominerande disciplinen vid de flesta lärosätena. Nationalekonomin har – liksom sociologin – ett betydligt mindre utrymme och står för drygt 11 procent av det totala antalet lärandemål (Johansson 2017: 18).

I ämneslärarutbildningen på Linnéuniversitetet behandlas den pedagogiska kunskapen inom den 'utbildningsvetenskapliga kärnan' (UVK), medan undervisningen i ämne och ämnesdidaktik organiseras på olika vis, beroende på ämne. Även inom samhällskunskapsämnet finns olika upplägg inom ramen för de olika kurserna. Studenterna läser statsvetenskap utan någon didaktisk koppling, men med ett parallellt didaktiskt stråk. Någon kurs i sociologi läses utan didaktisk koppling medan andra kurser integrerar ämne och ämnesdidaktik. Nationalekonomin har tidigare undervisats med totalt fokus på ämneskunskap i samläsning med blivande civilekonomer, men sedan 2015 ges den vid Linnéuniversitetet som en separat kurs för ämneslärarstudenter med inslag av ämnesdidaktik. Vi har själva varit delaktiga i kursutveckling och undervisning sedan 2015.

Den här studien tar avstamp i kursen Nationalekonomi för ämneslärare i samhällskunskap, omfattande 15 högskolepoäng, som ges inom ramen för samhällskunskapen i ämneslärarutbildningen vid Linnéuniversitetet. Som en av kursens avslutande examinationsuppgifter genomförs rollspelet Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008). Med fokus på hur studenter efter genomförd kurs resonerar om det precisa undervisningsmaterial som rollspelet utgör riktar vi in oss på det didaktiska selektionsproblem som adresseras med frågan "vad?". Kommunikationsproblemets "hur?" och legitimitetsproblemets "varför?" som brukar sägas utgöra de övriga två

didaktikens huvudfrågor (Vernersson 2000) lämnar vi åt sidan i det här sammanhanget. I artikeln hamnar vad-frågan i fokus på två sätt. För det första utgår vi ifrån ett specifikt moment i kursen, *vad* i detta fall är alltså ett rollspel om samhällsekonomi. För det andra studerar vi *vad* studenterna tar med sig från detta moment. Är det ämneskunskaper i ekonomi som framträder i deras resonemang, är det uppgiftens didaktiska potential eller är det kanske bådadera? Har studenterna fokus på sig själva och sitt eget lärande eller stimulerar uppgiften till reflektioner med riktning mot den kommande professionen? I ljuset av teorier kring ämnesdidaktik med fokus på det i sammanhanget förekommande begreppet 'pedagogical content knowledge' (PCK) (se t.ex. Shulman 1986), och ämneskunskaper (Ellis 2007) kommer vi att analysera studenters reflektioner kring det genomförda rollspelet.

Forskningsproblemet

Frågan om vilket undervisningsinnehåll som används i lärarutbildningen är betydelsefull. Klas Eklunds *Vår ekonomi* är en grundläggande lärobok som används inom ramen för många ekonomiutbildningar vid svenska lärosäten (Eklund 1992). Boken uppskattas av både lärare och studenter men då den saknar didaktisk infallsvinkel behöver den kompletteras med didaktiskt inriktat innehåll om professionsrelevansen ska bli tydlig i utbildningen. Rollspel är ett etablerat didaktiskt verktyg i ekonomiundervisning på olika nivåer (se exempelvis Lopus 2011; Laney 1993). Vi har därför använt ett rollspel utformat för undervisning på gymnasiet som ett sådant didaktiskt inriktat komplement.

Ekonomiinnehållet i samhällskunskapsundervisningen på ämneslärarutbildningen behöver ha en stark förankring i den nationalekonomiska disciplinen för att ge studenterna tillräckligt ämnesdjup för att kunna förstå och undervisa om komplexa samhällsekonomiska fenomen. Samtidigt behöver det finnas en anknytning till läraryrket för att studenterna ska finna motivation att bemästra svårtillgängliga aspekter av ämnet. Ekonomi utan siffror och utan formler efterfrågas av många studenter som identifierar sig som samhällsvetare, och som ofta saknar intresse för matematik. Om den ekonomi som erbjuds lärarstudenterna tillrättaläggs för att inte vara för "svår", riskerar vi att få en lärarkår utan tillräckliga kunskaper och utan redskap att undervisa skolelever i ekonomi. Vad Linnéuniversitets samhällskunskapslärarstudenter som läste nationalekonomi tillsammans med civil-ekonomstudenter före 2015 främst kritiserade var vad de uppfattade som brist på professionsrelevans. Studenterna ansåg bristerna så allvarliga att de tog initiativ till krismöte och begärde åtgärder under kursens gång. Även i kursvärderingsenkäten som samlades in efter att kursen avslutats uttryckte studenterna ett stort missnöje. De kunde inte se att de skulle ha någon nytta av det ekonomiinnehåll som ingick i kursen. Detta förvånade oss som ansvarade för utbildningen, eftersom samhällsekonomi uppenbart ingår i ungdomsskolans samhällskunskap. Själva ämnesinnehållet – undervisningens

vad – behöver alltså både vara och uppfattas som relevant av blivande lärare. Som ett led i att öka vår förståelse för spänningsfältet mellan disciplinär ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap finns det således goda skäl att fördjupa sig i *vad*, d.v.s. vilket innehåll och vilka didaktiska reflektioner, lärarstudenter faktiskt tar med sig av olika undervisningsupplägg. Den valda uppgiften Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008) tjänar i vår studie som en tänkt brygga mellan ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap. Genom lärarstudenternas reflektioner över uppgiftens användbarhet för undervisning respektive examination får vi en indikation på hur bryggan fungerar. I ljuset av denna information kan vi sedan modifiera den utbildning vi erbjuder lärarstudenter för att bättre svara mot behoven.

Syfte

Med utgångspunkt i ett examinationsseminarium som bygger på spelet Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008) har vi samlat deltagande lärarstudenters reflektioner. Syftet med den här artikeln är att utforska spänningsfältet mellan lärarstudenters resonemang om ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kunskap kring den genomförda examinationsuppgiften. Studenternas lärarprofessionsrelaterade reflektioner kring uppgiften, inte deras normativa uppfattningar om nöjet av rollspelet, står i fokus för vår studie. Vi ämnar besvara följande frågor:

- Hur resonerar lärarstudenter om ämneskunskaper och ämnesdidaktik i relation till den givna uppgiften?
- Vilka tecken på professionsanknytning återfinns i studenternas resonemang?

Utifrån svaren på dessa frågor kommer vi att få en god grund för dels fortsatt kursutveckling, dels fortsatta studier med möjlighet att belysa ytterligare dimensioner av relationen mellan ämne och ämnesdidaktik i samhällskunskapslärarutbildningens ekonomiinnehåll.

Metod och material

Det empiriska materialet till undersökningen utgörs av åtta skriftliga reflektioner kring spelet Utopias samhällsekonomi (Svanelid 2008) utförda av ämneslärarstudenter i samhällskunskap vid Linnéuniversitetet. För de aktuella studenterna utfördes spelet som en examinationsuppgift i slutet av delkursen Nationalekonomi för ämneslärare i samhällskunskap (15 hp) inom ramen för terminskursen Samhällskunskap III. De studenter som deltog i studien läste samhällskunskap som sitt första ämne och befann sig i slutet av den tredje terminen på utbildningen. De hade då läst statsvetenskap och sociologi samt haft verksamhetsförlagd utbildning i ämnet. Däremot hade de ännu inte läst några kurser i utbildningsvetenskaplig kärna. Spelet, som är utformat för gymnasiet, består rent fysiskt av ett kopieringsunderlag med

skriftliga instruktioner och ifyllningsbara tabeller. Eleverna ställs inför uppgiften att med hjälp av olika utgiftsposter parera konjunktursvängningar och diverse händelser i det fiktiva landet Utopia. Våra studenter fick genomföra spelet i grupp och vi tilldelade varje grupp en specifik ideologi, som skulle vägleda de ekonomiska ställningstagandena. Examinationen genomfördes som ett seminarium där grupperna muntligt redovisade sina ekonomiska beslut och motiveringarna bakom dem. Det fanns också möjlighet för grupperna att ställa frågor till varandra och diskutera olika lösningar med varandra och med läraren.

I slutet av seminariet delgavs samtliga deltagande studenter (tretton totalt) ett par frågor kring själva uppgiften, med information om att svaren skulle användas i forskningssyfte. Studenterna uppmuntrades att skicka skriftliga svar till oss via e-post. Åtta studenter valde att besvara frågorna.

De två uppgiftsspecifika frågor vi ställde till studenterna var:

Tycker du att "Utopias samhällsekonomi" passar bäst som undervisningsuppgift eller som examinationsuppgift, d.v.s. är den lämpligast för att främja lärande eller för att visa/använda/kontrollera kunskaper?

Kommer du som lärare att vilja använda denna eller någon liknande uppgift i din undervisning? Varför/varför inte?

Vi har analyserat de åtta studentsvaren utifrån resonemang om ämne och ämnesdidaktik samt i vilken mån studenterna intar ett professionsperspektiv i sina svar. Studenternas reflektioner över uppgiften kan, givet de frågor vi ställt, vägledas av fokus på den kommande rollen som lärare. Uppgiften var emellertid en examination som studenterna själva genomgick, vilket kan ha inneburit en utmaning ifråga om att frigöra sig från sitt eget studentperspektiv. Analysen av det empiriska underlaget kommer att utgöra ett avstamp för design av fortsatta studier om betydelsen av och relationen mellan ämne, ämnesdidaktik och allmäntdidaktik i lärarutbildningen.

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Lärarutbildningar kritiserats förvisso ofta, men faktum är att de fungerar. Forskning har kunnat belägga att de lärare som har en gedigen utbildning lyckas bättre med sin undervisning, vilket visar sig i elevernas resultat (Darling-Hammond 2000: 166). Darling-Hammond konstaterar att ämneskunskap är viktigt, men att dess relation till framgångsrik undervisning är kurvlinjär. Mer ämneskunskap leder inte till bättre undervisning i all oändlighet. Det är när ämneskunskaper kombineras med pedagogisk skicklighet som undervisningen fungerar allra bäst. Läraren ska ha relevant kunskap inom undervisningsämnet men också kunna använda de för den aktuella elevgruppen relevanta undervisningsstrategierna (Darling-Hammond 2000: 167). Det är i det här sammanhanget som begreppet 'pedagogical content knowledge' (PCK) har kommit till användning. PCK belyser att lärare

behöver besitta både ämneskunskaper och kunskaper i hur dessa ska omsättas didaktiskt (d.v.s. ämnesdidaktiska kunskaper) för att kunna vara effektiva i sin undervisning (se t.ex. Gess-Newsome m.fl. 2019; Evens m.fl. 2018). Begreppet betecknar enligt Shulman (1986) hur läraren representerar och formulerar ämnet på ett sätt som gör det begripligt för andra. Då räcker inte forskningsbaserad kunskap utan det krävs en erfarenhetens visdom om hur ämnet kan representeras på olika sätt beroende på kontexten. I den korta artikeln "PCK for dummies" ger Garritz (2013) en effektiv överblick över begreppets utveckling från att det myntades av Shulman under sent 1980-tal till hur det idag används för att beskriva den komplexa innebörden av värdefulla lärarkunskaper. Sammanfattningsvis kan denna innebörd beskrivas som lärarens personliga förmåga avseende både kunskapsbas och undervisningsaktiviteter. Förmågan består av kunskap om, tankarna bakom, planeringen för och utövandet av undervisning i ett specifikt ämne, på ett specifikt sätt, i ett specifikt syfte för specifika studenter i akt och mening att förbättra dessa elevers kunskaper (Garritz 2013). Att förmågan är personlig ska inte tolkas som att det är en egenskap att äga eller sakna, som inte skulle vara möjlig att lära sig. Det innebär snarare att kunskaperna internaliseras och blir en del av lärarens person. Van Driel och Berry beskriver att PCK innefattar lärares förståelse för hur elever lär sig (eller misslyckas att lära sig) ett specifikt ämnesinnehåll. PCK är således såväl ämnes- som person- och situationsspecifik. Själva färdigheten innebär kort uttryckt att kunna anpassa undervisningen efter situationen (Van Driel & Berry 2012). Park och Oliver (2018: 262) sammanfattar på liknande sätt betydelsen av PCK som "kunskapen att transformera ämnesinnehåll till former som är mer förståeliga för studenter" (författarnas översättning). Trots att begreppet PCK har fått stor spridning inom didaktisk forskning och att olika användare tycks vara överens om innebörden på ett övergripande plan, så finns det inte en vedertagen gemensam definition eller operationalisering av begreppet (Gess-Newsome m. fl. 2019: 945). Till en del beror detta på att PCK är just situationsspecifikt där variabler såsom ämne, pedagogik, studenternas egenskaper och andra kontextuella faktorer spelar in. Vidare, som Park och Oliver (2018: 262) skriver, gör olika lärare, lärarutbildare, forskare och andra intressenter sina tolkningar av PCK, vilket gör att den exakta betydelsen av begreppet kommer att skilja mellan olika studier. Definitionsproblematiken må leda till att det är svårt att jämföra olika studier samt att dra generaliserande slutsatser från enskilda studier, men icke desto mindre är det uppenbart att begreppet fångar in något viktigt, nämligen lärarens kapacitet att lära ut genom att transformera egna ämneskunskaper till något som blir begripligt för andra.

Så här långt har vi slagit fast att PCK är viktigt. Men hur utvecklar lärare sådana kunskaper? Möjligen skulle gedigen utbildning i det aktuella ämnet – för vår del handlar det om nationalekonomi – och likaledes gedigen utbildning i pedagogik (utbildningsvetenskaplig kärna) ge lärarstudenterna tillräckliga kunskaper för att utveckla PCK och andra ämnesdidaktiska färdigheter, på

egen hand. Evens m.fl. (2018) har gjort en jämförelse av lärandemiljöer för att se hur pedagogisk kunskap och ämneskunskap relaterar till PCK. Dessa forskare lyfter fram att lärares professionella kunskap tidigare har studerats från två olika huvudperspektiv: ett kognitivt perspektiv och ett situerat perspektiv. Kognitivt orienterade studier är inriktade mot professionell kunskap som inte är direkt situationsbetonad och som låter sig mätas kvantitativt medan studier som intar ett situerat perspektiv tenderar att vara småskaliga och fokusera på lärares arbete i praktiken (Evens m. fl. 2018: 245). Ett annat sätt att differentiera mellan olika typer av studier är att se till om de är inriktade mot att studera en lärares kunskaper i att undervisa ett specifikt ämnesområde där själva ämnet står i fokus, eller om fokus ligger på just anpassning av undervisning av ämnet till en alldeles särskild studentgrupp i en viss kontext. Evens m.fl. (2018) betonar betydelsen av båda typerna av studier men har själva valt ett kognitivt perspektiv. I studien försöker de belägga vilken typ av lärandemiljö som mest effektivt bidrar till lärarstudenters utvecklande av PCK. Lärandemiljöer kan sorteras in på ett kontinuum med avseende på i vad mån ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper, och specifikt ämnesdidaktiska kunskaper (PCK) undervisas integrerat eller vad för sig (Gess-Newsome 1999). Evens m.fl. (2018) menar emellertid att det går att urskilja två huvudtyper: integrativa modeller och transformativa modeller. I lärarutbildningar organiserade efter en integrativ modell framhävs explicit ämneskunskaper och allmänna pedagogiska kunskaper, men PCK berörs inte då det förutsätts att lärarstudenter automatiskt utvecklar detta om de tillgodogör sig de andra sorternas kunskaper. Lärarutbildningar som följer en transformativ modell lägger istället fokus på explicit undervisning i PCK och vidhåller att lärarstudenter kan utveckla ämneskunskaper och allmänna pedagogiska kunskaper samtidigt genom undervisningen i PCK. Lärarutbildningar kan också skilja sig beroende på om de tre kunskapsdomänerna undervisas i separata kurser eller integrerat. Vad Evens m.fl. (2018) specifikt försöker utröna är huruvida det är nödvändigt att samtliga tre typer av kunskaper undervisas i lärarutbildningen samt om en modell där de integreras är mer effektiv för kunskapsutveckling än en modell där de undervisas åtskilt. Deras resultat visar att det inte räcker med två av dessa kunskapsdomäner för att utveckla en tredje. Alla måste finnas med i utbildningen. De behöver dock inte nödvändigtvis integreras, utan det går bra att studera pedagogik, ämne och ämnesdidaktik var för sig (Evens m.fl. 2018). Vad vi har erfarit genom det tidigare kursupplägget på Linnéuniversitetet är dock att ett ämne riskerar att upplevas som meningslöst i relation till den kommande professionen om det undervisas helt utan ämnesdidaktisk anknytning.

Som diskuterats ovan är den exakta innebörden av begreppet PCK något svårångad. Faktum är att de exakta innebörderna av de andra kunskapsdomänerna också kan problematiseras och nyanseras. Ett tämligen vanligt sätt att se på ämneskunskaper är att tänka i termer av tröskelbegrepp. Detta synsätt

innebär ett fokus på begrepp som kan anses centrala för att förstå grunderna inom en viss akademisk disciplin och genom vars bemästrande studenter kan utveckla nya sätt att förstå världen och länka samman mer abstrakta teoretiska kunskaper med vardagliga erfarenheter (Meyer och Land 2003). En fråga som direkt infinner sig är dock vilka begrepp det exakt skulle handla om. Något absolut svar på den frågan står inte att finna även om vi kan få indikationer på vad akademiker inom disciplinen anser genom frågeundersökningar likt den Modig (2020) gjort bland nationalekonomer aktiva inom högre utbildning och forskning i Sverige. Studier av vad svenska gymnasielärare prioriterar i ekonomiundervisningen pekar mot att betoning läggs på att lära eleverna hur de ska hantera sin privatekonomi snarare än på att de ska förstå hur denna påverkar och påverkas av det finansiella systemet i stort (Björklund 2020; Björklund 2019). Detta är problematiskt då svensk samhällskunskapsundervisning har ett bredare syfte nämligen att fostra medborgare kapabla att delta i debatter om tänkbara samhällsförändringar (Björklund och Sandahl 2020). Vi menar att nationalekonomiskt disciplinärt kunnande är en förutsättning för att våra blivande samhällskunskapslärare först själva ska utveckla en förståelse för hur olika aktörer samverkar i det ekonomiska systemet för att sedan kunna transformera detta till något som blir begripligt för skolelever.

Björklunds och Sandahls (2020) handfasta ifrågasättande av ett smalt fokus på individuellt finansiellt ansvar och uppmaningar om att föra mer normativa diskussioner inom ekonomiundervisningen knyter an till Ellis (2007) mer teoretiska ifrågasättande av begreppet ämneskunskaper. Ellis (2007) hävdar att lärares ämneskunskaper ska ses som något lika ”komplext, dynamiskt och situerat som andra kategorier av lärares professionella kunskaper” (författarnas översättning). Så är ofta inte fallet, menar Ellis (2007), och pekar på vad han ser som tre huvudsakliga brister i forskning om lärares ämneskunskaper och dess relation till övriga kunskapsdomäner. För det första anser Ellis (2007: 450) att ämneskunskaper ofta behandlas som något konstant, oberoende av kontext och allmänt vedertaget när många ämnen istället präglas av intern variation, åsiktsskillnader, motsägelser, paradigmskiften och så vidare. Det andra problemet som Ellis (2007: 450–451) identifierar är att ämneskunskaper ofta närmast behandlas som ett fysiskt ting som kan räknas och ju fler bitar du har desto mer kunskap anses du ha. Själv propagerar Ellis (2007: 451) för en mer komplex syn på ämneskunskaper och menar att vad som räknas som ämneskunskaper bestäms av det sociala system i vilket vi ingår. Han är dock noga med att påpeka att detta system går att påverka och att ämneskunskaper därför bör ses i kontext utan att helt betraktas som något relativt. Ett relaterat problem, problemet med individualism, är den tredje bristen i tidigare forskning som Ellis (2007: 451) pekar ut. Med detta menar han att kunskap tenderar att ses som ”en rent kognitiv process som tar plats inuti ett huvud” och eventuella problem en lärarstudent stöter på i förvärvandet av ämneskunskaper kommer att betraktas

som kognitiva brister hos studenten ifråga (Ellis 2007: 451, författarnas översättning). Detta sätt att se på kunskap om inte förnekar så underskattar betydelsen av att se kunskap som något som existerar i relation till andra personer och omgivningen. Det finns därför anledning att reflektera mer kring det ”community” som kunskapen utvecklas i. I sammanhanget kan nämnas de sociokulturella perspektiv på lärande som brukar härledas ifrån den ryske pedagogen och psykologen Vygotsky, men som har utvecklats i olika riktningar. Dessa teorier utgår från att mänskligt tänkande inte kan isoleras från den materiella världen utan att lärande äger rum i en interaktion mellan människor, artefakter och kulturella produkter (Jakobsson 2012). Lärande förutsätter därmed ett sammanhang.

Slutligen bör noteras att uppdelningen mellan ämnesdidaktik och pedagogiska eller allmändidaktiska kunskaper inte heller är oomtvistad. Efter en genomgång av ett begränsat antal verk med uttalat ämnesdidaktiskt fokus gör Brante (2016: 65) ett tentativt antagande ”att begreppet ämnesdidaktik inte framstår som tydligt nog för att komplettera eller ersätta begreppet allmän didaktik”. I sammanhanget ska framhållas att Brante (2016) inte ifrågasätter vikten av de kunskaper som uttalade ämnesdidaktiker lägger i begreppet och som vi framhåller i vår diskussion av PCK. Tvärtom betonar han vikten av både ämneskunskaper och av att ta hänsyn till kontext och situationsspecifika faktorer vid undervisningsplanering. Skillnaden ligger i att Brante (2016) menar att många kontextuella och situationsspecifika överväganden är allmändidaktiska och oberoende av vilket specifikt ämne som ska undervisas.

Resultat och analys

Det empiriska underlaget i vår studie utgörs av åtta studentsvar på två frågor relaterade till rollspelet Utopias samhällsekonomi (Svanlid 2008). Råmaterialet består av sammanlagt ca 5 A4-sidor. Genom att först fråga studenterna om de bedömer att spelet passar bäst som undervisnings- eller examinationsuppgift ville vi leda dem att reflektera ur ett professionsperspektiv, utan att explicit be dem att inträda i den framtida rollen som lärare. För att i nästa steg locka fram ytterligare reflektioner med ett professionsrelevant innehåll har vi frågat om de kommer att vilja använda en liknande uppgift i sitt arbete som lärare och bett dem att motivera svaret. I vår sortering av materialet har denna öppna strategi visat sig medföra vissa svårigheter. Det är ett dilemma att ställa frågor som träffar tillräckligt rätt utan att för den skull i sig själva stipulera svaren. De flesta studenterna har en bred spännvidd i sina resonemang och alla ser pedagogiska möjligheter med uppgiften.

Vi gjorde ett försök att sortera det empiriska materialet utifrån en tredelad kategorisering i ämneskunskap, ämnesdidaktisk kunskap och allmändidaktisk kunskap. En uppenbar komplikation i försöken att kategorisera och analysera materialet var att hitta gränsen mellan respektive kategori och *kunskaper* inom densamma. En student kan resonera ämnesdidaktiskt, men är det ett bevis på ämnesdidaktisk kunskap, eller ens en utsaga *om* ämnesdidaktisk kunskap, det

vill säga det som kännetecknas av den sista bokstaven i förkortningen PCK (pedagogical content *knowledge*)? Alla ämnesdidaktiska reflektioner behöver inte vara initierade reflektioner. På samma sätt frågar vi oss hur ett svar som uppehåller sig kring ämnet ekonomi kan förstås i relation till *ämneskunskap*. Dessa svårigheter tar vi med oss inför uppföljande studier. I föreliggande studie låter vi analysen vägledas av hur studenterna resonerar om ämne och ämnesdidaktik samt i vilken mån de med hjälp av våra frågor tar steget från den studentroll som de de facto befinner sig i, till en framtida lärarroll och därmed själva befäster en professionsrelevans i den genomförda rollspelsövningen.

Flera studenter reflekterar över ämneskunskaper när de beskriver spelets förtjänster. Att först få lära sig fakta och sedan ges möjlighet att använda sina kunskaper i en tillämpningsövning som den här, beskrivs av någon som det ultimata upplägget:

just ett sådant här upplägg, där man först går igenom faktakunskaper och visar på exempel, och sedan examineras elever där de kan applicera och använda sig av de kunskaper som de har erhållit. (student 2)

En annan student talar i termer av begreppskunskap och resonemangsförmåga:

Begreppskunskap och förmåga att driva nationalekonomiska resonemang testas således. (student 6)

Gemensamt för student 2 och student 6 är att de tänker sig in i sin kommande profession. Det är uppenbart att de kopplar våra frågor till lärarrollen och utgår från att det är skolelever som avses när vi undrar om uppgiften passar bäst för undervisning eller examination. Ett par av studenterna utgår emellertid från sitt eget studentperspektiv snarare än att tänka på sina framtida elever:

den passar som en examinationsuppgift, då den visar vilka kunskaper vi studenter besitter. (student 5)

Precis som student 5 ser också student 8 tillbaka på den examination som hen själv precis har genomgått och reflekterar över vilka utmaningar den innebar:

Det krävdes ganska stora ämneskunskaper för att kunna föra en relevant och bra diskussion. (student 8)

Professionsanknytning görs således inte med automatik för att vi kastar in ett rollspel för gymnasieskolan i lärarutbildningen. Resonemang om ämneskunskaper, hur de lärs in och hur kunskaper kan redovisas är i någon mening intressant för alla som befinner sig i en utbildning och som varseblir sitt eget

lärande. Lärarstudenter behöver vägledning för att lyfta dessa resonemang och använda dem för att beskriva generella principer för lärande och kunskap.

Nästan alla studenterna har någon typ av resonemang som vi tolkar som ämnesdidaktiskt även om det är stor skillnad på hur utvecklade dessa resonemang är. Som vi har sett i litteraturen om PCK innebär ämnesdidaktik att relatera undervisningsinnehållet till den aktuella elevgruppen och dess förutsättningar. Våra studenter har ingen specifik elevgrupp att relatera till, men några av dem resonerar ändå om anpassningar till tänkta målgrupper:

Eftersom det känns mer som om eleverna lär sig genom att agera och debattera, för vissa elever kan det dock vara [s]vårt att lära sig på detta sättet. Rollspel som dessa är engagerande och vi använde oss av detta när jag var ute på VFU. Den är dock lite för lång, Jag hade velat korta ner scenarierna lite, eller gett en längre tid för förberedelser för att kanske bygga upp till en debatt? I detta fall kan man ju anknäta det till att man kan analysera och argumentera som ingår i själva läroplanen: [här följer citat från ämnesplanen i samhällskunskap]. (student 4)

Student 4 är utförlig och beskriver erfarenheter från egen undervisning samt kopplar sina resonemang till skolans styrdokument. Det gör att resonemanget spänner över de tre didaktiska huvudfrågorna med vadet och huret (d.v.s. ekonomiinnehållet och spelet) förankrat i läroplanen och därmed också i någon mån svarar på frågan varför. Undervisningen sätts in i ett sammanhang och förankras därmed i samhällskontexten. En annan student reflekterar över undervisningsformen och dess betydelse för lärande och förståelse:

Jag tror starkt på att använda exempel i undervisningen och gärna låta elever själva tänka efter med vilka alternativ som hade varit bäst för den påhittade eller verkliga situationen i fråga. Att använda sig av verkliga eller påhittade "case" gör (tror jag) att elever har någonting att "hänga upp" sina kunskaper på. Jag tror sådana här uppgifter ger förståelse för verkligheten på ett bredare vis än vad endast "klassisk" inläring har där man exempelvis memorerar betydelsen av begrepp, kopplar namn till teori, etc... (student 7)

Student 7 tror på rollspelet som arbetsform och pedagogisk idé och beskriver kunskapsformen förståelse med koppling till verkligheten som kontrast till vad hen kallar "klassisk" inläring. Citatet ger uttryck för kunskap som någonting avskalat och kontextlöst (jmf. Ellis 2007). Genom lärarens val av uppgifter kan dock kunskapen sättas i ett sammanhang och få en mening för eleverna.

Det finns ytterligare några exempel på passager i studenternas texter som inte alls nämner kunskapsinnehållet i uppgiften. Om vi inte hade vetat att det handlar om samhällsekonomi, så hade vi inte kunnat gissa det genom att läsa studenternas reflektioner. Detta innebär dock inte att resonemangen är irrelevanta eller ointressanta ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Vi kan se uttryck för (den rimliga) allmändidaktiska uppfattningen att nya kunskaper bör relateras till det som redan är bekant:

för eleven blir det enklare att kunna koppla idéer till redan förvärvat kunskap och göra det mer förståeligt för en själv. (student 1)

Några studenter reflekterar över uppgiften i relation till skolans värdegrundsuppdrag:

...får elever att argumentera utifrån ståndpunkter som de vanligtvis kanske inte står för, därmed lär de sig varför andra ser olika samhällsproblem från andra perspektiv. Vilket i sin tur lär elever att vara mer toleranta och minimera polarisering i samhället. Bland de[t] viktigaste man kan göra i skolan är att lära eleverna att argumentera, och jag anser att denna uppgiften möjliggör det utifrån flera aspekter, att elever får kliva ur sin bekvämlighetszon, lära sig andra synvinklar på problem. (student 2)

Student 2 menar att uppgiften kan främja vidsynthet och tolerans. Det är viktigt att kunna ta andras perspektiv och skolan bör erbjuda eleverna möjligheter att både argumentera för egna uppfattningar och lyssna på andras. Samma aspekter lyfts också av student 3, som även framhåller förmåga till argumentation och kritiskt tänkande:

Den uppmanar till diskussion, olika perspektiv och öppet samtal. [...] Uppgiften bidrar också till att utveckla elevernas argumentationsförmåga samt kritiska tänkande. (student 3)

Ytterligare resonemang i samma anda förs av student 5, som lyfter inkludering och samarbete:

samtidigt samarbeta och alla får komma till tals. (student 5)

Dessa aspekter är viktiga delar i skolans uppdrag och ett ansvar som åligger alla ämnen (se SKOLFÖS 2011:144 kap 1). Studenterna har förvisso haft anledning att bekanta sig med läroplanen i sina ämnesdidaktiska studier och de har, som sagt, varit ute på sin första verksamhetsförlagda utbildningsperiod. Däremot har de inte läst några kurser i utbildningsvetenskaplig kärna och de har ännu inte undervisats om skolans värdegrundsuppdrag. Det kan vara en förklaring till varför de allmäntdidaktiska reflektionerna inte är fler.

Diskussion

Som vi har sett i teoriavsnittet definieras och operationaliseras PCK på olika sätt. I en vid mening handlar det dock om lärarens kapacitet att lära ut genom att transformera egna ämneskunskaper till något som blir begripligt för andra. I den mån vi saknar tydliga exempel på denna förmåga i det empiriska materialet kan detta inte lastas våra studenter. Det är snarare vår forskningsdesign som kunde ha varit mer träffsäker. Vi har dock kunnat se att de flesta studenterna resonerar i ämnesdidaktisk riktning. Det innebär utifrån en övergripande förståelse av ämnesdidaktik att de sätter ämnet i ett

sammanhang där elever eller studenter beaktas och att de eventuellt också relaterar undervisningsmetodikerna eller en anpassning av uppgiften till dessa elever eller studenter (se t.ex. Gess-Newsome m.fl. 2019; Evens m.fl. 2018; Garritz 2013; Shulman 1986). Det är vanligare att de studenter som vi har tillfrågat nämner ämneskunskaper än att de inte gör det. Ingen student resonerar emellertid om ämne utan att också komma in på ämnesdidaktiska eller allmändidaktiska aspekter. Vikten av begreppskunskap, att föra nationalekonomiska resonemang och att bygga vidare på tidigare kunskaper nämns av flera, vilket kan vara en indikation på att studenterna tänker på ämneskunskaper i form av tröskelbegrepp (se Modig 2020; Björklund och Sandahl 2020). Samtidigt är det uppenbart att vissa studenter tydligt knyter an till tankar om samhällskunskapens bredare syfte (jmf. Björklund och Sandahl 2020) genom att lyfta fram betydelsen av förmåga till perspektivbyte, argumentation och samarbete. Darling-Hammond (2000) poängterar att det inte räcker med ämneskunskaper för att bli en framgångsrik lärare. Eftersom studenterna i den aktuella gruppen inte har hunnit läsa kurser i den utbildningsvetenskapliga kärnan kan de inte förväntas ha någon allmänpedagogisk teoretisk grund för sina resonemang. Samtliga har dock genomfört en kurs i verksamhetsförlagd utbildning och relaterar möjligen egna undervisningserfarenheter till frågorna om rollspelet. Som framgår av Brantes (2016) diskussion finns det inte alltid en självklar gräns mellan vilka aspekter som lyfts av uttalade allmändidaktiker och vilka som lyfts av uttalade ämnesdidaktiker. Detta, i kombination med våra öppna frågeställningar till studenterna, innebär att tolkningarna av studenternas reflektioner som mer ämnesdidaktiska eller mer allmändidaktiska bör göras med viss försiktighet. En viktig lärdom för oss är att studenterna resonerar didaktiskt i någon form, vilket är ett tecken på att de uppfattar professionsrelevansen i den undervisning de har tagit del av. Det är uppenbart att rollspelet inbjuder till didaktisk reflektion och detta ger oss i sin tur en indikation på att det verkligen fyller en funktion som brygga mellan ämnesdisciplin och ämnesdidaktik.

Evens m.fl. (2018) menar att alla tre kunskapsdomäner, ämne, ämnesdidaktik och pedagogik måste finnas med i en lärarutbildning, men att de inte måste integreras i samma kurser. Våra erfarenheter av ett tidigare utbildningsupplägg där samhällsekonomin undervisades enkom med ämnesfokus uppskattades dock inte av studenterna. De hade svårt att se relevansen i en kurs helt utan professionsanknytning. Det var i alla fall vad de gav uttryck för i samtal om kursen och i den efterföljande kursvärderingsenkäten. Men även ett ämne rymmer många dimensioner och kan undervisas på oändligt många olika sätt som alla bär sina skilda kvaliteter. När Ellis (2007) beskriver de tre problem som han har iakttagit i forskningen om ämneskunskaper framstår avståndet till lärarprofessionen inte bara långt utan närmast oändligt. Att studera ett ämne oberoende av kontext, som ett endimensionellt fysiskt ting och som en kognitiv aktivitet i den enskilda individens hjärna kan vara själsdödande för alla studenter, oavsett om de ska

bli lärare eller något annat. Utan någon typ av sociokulturellt perspektiv på lärande är det svårt att se vad undervisning och utbildningsaktiviteter alls skulle tjäna till. Då skulle den enkla uppmaningen kunna vara: gå hem och läs Eklunds *Vår ekonomi*. Vi menar emellertid, med stöd i tidigare forskning, att en ämneslärarutbildning förutsätter undervisning, inom såväl ämne som ämnesdidaktik och pedagogik. Vår empiriska undersökning har gett inspiration till fortsatta studier om hur utbildningen bäst främjar lärarstudenters kunskapsutveckling inom de tre områdena. Hur dessa komponenter ska relateras till varandra för att ge lärarstudenterna så goda förutsättningar som möjligt att undervisa skolelever i samhällsekonomi är således en fråga för vidare forskning.

Litteratur

- Beck, Joshua J., & Garris Richard O III (2019), "Managing Personal Finance Literacy in the United States: A Case Study", *Education Sciences* 9 (2): 129. <https://doi.org/10.3390/educsci9020129>
- Björklund, Mattias (2021), *Beyond Moral Teaching – Financial Literacy as Citizenship Education*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies
- Björklund, Mattias (2020), "Curriculum Taking and Curriculum Making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden", *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* 2: 129–152.
- Björklund, Mattias (2019), "Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers", *Journal of Social Science Education* 18 (2): 28–48.
- Björklund, Mattias & Johan Sandahl (2020), "Financial Literacy as Citizenship Education – a viable prospect?", *Journal of Social Science Education* 19 (3): 4–20.
- Branson, Margaret Stimmann (2005), "The connection between civic and economic education", *Teacher Librarian* 32 (3): 26–28.
- Brant, Jacek Wiktor (2015), "What's Wrong With Secondary School Economics and How Teachers Can Make it Right – Methodological Critique and Pedagogical Possibilities", *Journal of Social Science Education* 14 (4): 7–16.
- Darling-Hammond, Linda (2000), "How teacher education matters", *Journal of Teacher Education* 51 (3): 166–173.
- Earle, Joe, Cahal Moran & Zach Ward-Perkins (2017), *The econocracy: The perils of leaving economics to the experts*. Manchester University Press.
- Eklund, Klas (1992), *Vår ekonomi: en introduktion till samhälls ekonomin* (flera upplagor). Stockholm: Tiden.
- Eklund, Niklas & Anna Larsson (2009), "Samhällskunskapen och disciplinfrågan – om utbildare av lärare i samhällskunskap", *Utbildning & Demokrati* 18 (1): 69–91.

- Ellis, Viv (2007), "Taking subject knowledge seriously: from professional knowledge recipes to complex conceptualizations of teacher development", *The Curriculum Journal* 18 (4): 447–262.
- Evens, Marie, Jan Elen, Charlotte Larmuseau & Fien Depaepe (2018), "Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education", *Teaching and Teacher Education* 75: 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- Garritz, Andoni (2013), "PCK for dummies", *Educación Química* 24 (2): 462–465.
- Gess-Newsome, Julie, Joseph A. Taylor, Janes Carlson, April L. Gardner, Christopher D. Wilson & Molly A.M. Stuhlsatz (2019), "Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement", *International Journal of Science Education*. Vol 41 (7): 944–963.
- Gess-Newsome, Julie (1999), "Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation", i J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (red), *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Jakobsson, Anders (2012), "Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering", *Pedagogisk forskning i Sverige* 17 (3–4): 152–170.
- Johansson, Jörgen (2017), "Samhällskunskap i den nya ämnesläraryrket – samhällskunskapens innehåll vid 14 lärosäten i Sverige", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 7 (4): 1–27.
- Klapper, Leora, Annamaria Lusardi & Georgios A. Panos (2013), "Financial literacy and its consequences: Evidence from Russia during the financial crisis", *Journal of Banking and Finance* 37 (10): 3904–3923.
- Laney, James, D. (1997), "Economics for Elementary School Students Research-Supported Principles of Teaching and Learning that Guide Classroom Practice", i M. E. Haas och M. A. Laughlin (red), *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators*. Washington D.C: National Council for the Social Studies.
- Lopus, Jane S. (2011), "A Challenging Assignment in Troubled Times: What Every First Year High School Economics Teacher Should Know", i M. C. Schug och W. C. Wood (red), *Teaching Economics in Troubled times: Theory and Practice for Secondary Social Studies*. New York and London: Routledge.
- Maman, Daniel & Zeev Rosenhek (2020), "Facing future uncertainties and risks through personal finance: conventions in financial education", *Journal of Cultural Economy* 13 (3): 303–317. <https://doi.org/10.1080/17530350.2019.1574865>
- Meyer, Jan. H. F., & Ray Land (2003), "Threshold concepts and troublesome knowledge (1): Linkages to ways of thinking and practising", i C. Rust (red.), *Improving Student Learning – ten years on*. Oxford: OCSLD.
- Modig, Niclas (2020), "What do economic scholars consider powerful economic knowledge of importance for people in their private and public lives? Implications for teaching and learning economics in social studies",

- Studies in Higher Education* 46 (11): 2200–2215. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716319>
- Modig, Niclas (2017), "Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunskap", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 7 (3): 23–45.
- Shulman, Lee S. (1986), "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher* 15 (2): 4–14.
- SKOLFS 2011:144, *Läroplan för gymnasieskolan*.
- Svanelid, Göran (2008), *10 spel om samhället – kunskapsspel för gymnasiet*. Stockholm: Sanoma utbildning AB.
- Van Driel, Jan H & Amanda Berry (2012), "Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge", *Educational Researcher*. Vol 41, ss 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Vernersson, Folke (2000), "Teachers' Didactic Work: Compulsory School Teachers' Conceptions of Their Own Civics Teaching", *Citizenship, Social and Economics Education* 4 (1): 11–21. <https://doi.org/10.2304/csee.2000.4.1.11>

Mycket snack och för lite verkstad? Om urvattningen av ordet *hållbarhet*

Hanna Sofia Rehnberg

”Vi jobbar inte med hållbarhet, vi jobbar hållbart.”¹ Så säger en företrädare för en revisions- och rådgivningsbyrå i en intervju publicerad på internet – och denna byrå är inte ensam i sin strävan att distansera sig från ordet *hållbarhet*. Alla vill framstå som hållbara – men i takt med att allt fler använder ordet för att bygga varumärken tenderar det att urvattnas. Dessutom fungerar det sämre för den som vill framstå som unik, vilket brukar vara ett mål med varumärkesbyggande.

Just nu pågår inte bara en kamp för klimatet och vår planets överlevnad utan också en kamp om hållbarhetsorden och vad de ska användas till. Ska de hjälpa oss att rädda planeten – eller ska de bygga varumärken? Kanske behöver det ena syftet inte utesluta det andra, men en angelägen fråga att ställa i sammanhanget blir ändå: Vad händer när dessa båda syften överlappar och kanske till och med krockar? Den här artikeln ger inget svar på den frågan, men den bygger på övertygelsen om att vi måste se upp när ord approprieras av organisationer och individer som strävar efter att stärka sina varumärken – särskilt när det rör sig om ord som refererar till företeelser och aktiviteter som bokstaveligt talat är livsviktiga, vilket gäller den flora av ord som ingår i den lexikografiska hållbarhetsfamiljen.

I det följande vrider och vänder jag på ordet *hållbarhet*, som har blivit något av ett paradbegrepp i vår tid. Jag avhandlar också vissa av ordets syskon, det vill säga andra ord som används för att referera antingen till liknande företeelser eller till mer specifika fenomen och aktiviteter som ryms inom paraplybegreppet *hållbarhet*. Jag betraktar ordet *hållbarhet* som ett nyckelord, som säger något specifikt om vår tid och vårt samhälle.² Det vetenskapliga begreppet *nyckelord* har introducerats i den svenska språketenskapen av Charlotta Seiler Brylla (Brylla 1999, 2000, 2002), som ger följande bakgrund: Begreppet har tidigare bland annat använts som analysredskap inom den tyskspråkiga semantiken i undersökningar av politiskt språk, där ord som *demokrati*, *feminism* eller *rättvisa* stått i centrum. Det har också använts för att undersöka ord som hör hemma inom en specifik kulturepok, exempelvis ordet *inbillningskraft*, som var vanligt förekommande

¹ <https://sustainergies.se/fran-sustainergies-academy-till-hallbarhetsproffs-pa-grant-thornton/> (2022-08-19)

² Begreppet *hållbarhet* och dess tyska motsvarighet *Nachhaltigkeit* har tidigare betraktats som nyckelord av Seiler Brylla och Gustafsson (2012) i en komparativ begreppsanalys av två partipolitiprogram.

under romantiken. Nyckelord är bärare av idéer och ideologier. De framstår som centrala för kommunikationsdeltagarna och fyller en diskursivt styrande funktion samtidigt som de kan vara identitetsmarkörer för en viss grupp. Begreppet implicerar också ett iakttagarperspektiv: nyckelord anses kunna ”läsa upp” dolda betydelser för en utomstående iakttagare och på så vis underlätta förståelsen av en viss gemenskap, kultur eller epok, ett perspektiv som introducerades av lingvisten Stephen Ullman i början av 1960-talet.

Enligt Seiler Brylla och Gustafsson (2012) utmärks nyckelord vanligen av följande karaktäristika:

- De har en hög användningsfrekvens.
- De står i fokus för kommunikationsprocessen och betonas ofta, exempelvis genom att ingå i rubriker, och på så vis kan de strukturera budskapet.
- De kan fungera som bärare av idéer och ideologier.
- De är känslomässigt laddade.
- De är kontextberoende och mångbottnade, vilket innebär att de kan betyda olika saker för olika språkbrukare.
- De är ofta del av en ”semantisk kamp”, vilket innebär att det råder en konkurrens mellan olika betydelser eller benämningar.
- De är ofta nyord eller uppvisar någon form av betydelsemässig förskjutning. Dessutom förändras deras konnotationer snabbt.
- De ger upphov till nya ordbildningar.

Hållbarhet är ett begrepp som uppfyller alla dessa kriterier, vilket framgår av texten som följer.

Liten begreppshistoria

Ordet *hållbar* är en avledning av verbet *hålla*. Enligt Svenska Akademiens ordbok³ betyder *hållbar* ”tillräckligt stadig (i sin uppbyggnad) för att stå emot påfrestningar”. Det anges att ordet främst används om föremål och företrädesvis om tillverkade sådana, men även om matvaror, samt att det också används i bildlig bemärkelse. Därtill anges betydelsen ”varaktig, uthållig ofta med tanke på miljöaspekter”. I våra dagar påminns vi ofta om att det finns en tydlig koppling mellan dessa båda betydelseaspekter: Den som väljer hållbara varor bidrar till miljömässig hållbarhet – och det gör även den som inte automatiskt slänger maten bara för att hållbarhetsdatumet har passerats. Belägg för ordet *hållbar* finns sedan 1800-talet (och från århundradet dessförinnan finns belägg för ordet *hållnad*, som har en liknande innebörd).⁴ I sin nutida miljömässiga betydelse har dock ordet en betydligt kortare historia.

Hållbar utveckling har stått på tapeten åtminstone sedan 1960-talet, men det var först i slutet av 1980-talet som hållbarhetsbegreppet fick sitt stora genomslag på detta område (Åhlfeldt 2019). Då publicerades FN-rapporten

³ <https://svenska.se/tre/?sok=h%C3%A5llbar&pz=1> [2022-08-19]

⁴ https://svenska.se/saob/?id=H_1601-0243.K6qg&pz=7 [2022-08-19]

Our common future (FN 1987), den så kallade ”Brundtlandrapporten” (skriven under ledning av Norges dåvarande statsminister Gro Harlem Brundtland).

I rapporten ges följande definition, som under åren citerats otaliga gånger: ”Hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (FN 1987).⁵ Hållbar utveckling definieras i denna rapport utifrån tre komponenter, som måste samspela med och stödja varandra om idealet ska bli verklighet: ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet. Dessa komponenter har beskrivits på följande vis (Lunds universitet 2020): Ekologisk hållbarhet handlar om jordens ekosystem och brukar ofta betraktas som den grundläggande komponenten. Social hållbarhet berör människors livsbetingelser i samhället och är kopplat till mänskliga rättigheter. Hit hör hälsa, trygghet och utbildning. Grunden för ett socialt hållbart samhälle anses vara en rättvis fördelning av resurser och inflytande i samhället. Ekonomisk hållbarhet har tolkats på två skilda sätt: Å ena sidan har ekonomisk utveckling setts som ett medel för att uppnå ekologisk och social hållbarhet. Å andra sidan har ekonomisk hållbarhet likställts med ekonomisk tillväxt som tillåts ske på bekostnad av de två andra hållbarhetskomponenterna. Idag används ofta begreppen *grön tillväxt* och *grön ekonomi*, som anses omfatta alla tre komponenterna.

Brundtlandrapportens budskap är att en hållbar utveckling samtidigt måste angripa såväl ekologiska och sociala som ekonomiska utmaningar, då dessa ofrånkomligen är intimt sammanflätade. Det grundläggande perspektivet i rapporten är att en hållbar utveckling kan kombineras med fortsatt ekonomisk tillväxt. I en kombinerad kunskapsöversikt och begreppsanalys lyfter Emanuel Åhlfeldt (2019) fram att detta budskap har setts som en viktig förklaring till hållbarhetsbegreppets popularitet och spridning. Tack vare rapporten gick det att föra samman två tongivande ideologiska strömningar som tidigare varit oförenliga: å ena sidan den radikala tillväxtkritiken, och å andra sidan den sprudlande teknikoptimismen som förespeglade att en ljusnande framtid med materiell välfärd för alla var inom räckhåll.

I början av 1990-talet utvidgades användningsområdet för begreppet *hållbarhet*. Det började då även talas om hållbarhet i relation till långsiktiga effekter av utvecklingsarbete, exempelvis biståndsprojekt (ibid.). I denna bemärkelse används begreppet idag inom bland annat organisationsforskning, arbetslivsforskning och utvärderingsforskning (ibid.).

Men det är först under 2000-talet som ordet *hållbarhet* har börjat användas frekvent i medierna – och då främst i den bemärkelse som det används i Brundtlandrapporten. En sökning på ordet *hållbarhet* i den nordiska mediedatabasen Retriever Research ger knappt 500 träffar år 2001 och

⁵ Den formulering som återges här är den etablerade översättningen till svenska, se t.ex. <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Faktablad-2-12-H%C3%A5llbar-utveckling.pdf> [2022-12-11]

närmare 10 000 träffar år 2011. Efter en svag nedgång år 2020 nåddes förra året toppnoteringen 53 000 träffar.



Bild 1. Frekvensen av ordet hållbarhet i medierna enligt mediedatabasen Retriever Research. Diagrammet är hämtat från Retriever Research.

Idag florerar dessutom en rad mer eller mindre synonyma uttryck, som används parallellt med *hållbarhet*, bland annat *CSR* (corporate social responsibility), *grön ekonomi*, *handavtryck*, *hållbar utveckling* och det mer traditionella och sedan länge etablerade begreppet *miljö*. För närvarande talas det också mycket om *cirkulär ekonomi*, i likhet med *hållbarhet* ett brett begrepp som fått fäste hos företag och myndigheter på hög nivå, inte minst sedan regeringen sommaren 2021 beslutade om en ”cirkulär ekonomi som pekar ut riktningen och ambitionen för en långsiktig och hållbar omställning av samhället”, som det stod att läsa i ett pressmeddelande från Näringsdepartementet och Miljödepartementet.⁶

Därtill finns idag en vildvuxen flora av uttryck som på olika sätt är relaterade till hållbarhet – många av dem härstammar från engelskan. Som exempel kan nämnas *decoupling* och *geoengineering* (Hanell 2022). Att bringa ordning i denna vokabulär och anpassa orden till det svenska språket är en uppgift för Hållbarhetstermgruppen, som samordnas av Språkrådet och vars uppgift är att samordna och tydliggöra hållbarhetsrelaterade begrepp.⁷ I mångt och mycket handlar gruppens arbete om att göra svenska språket bättre rustat för samtal om klimat, miljö och hållbar utveckling (Hanell 2022). För att underlätta kommunikation, kunskapsspridning och kunskapsutveckling på hållbarhetsområdet finns numera en termlista⁸. Förhoppningen är att denna termlista ska bidra till att göra språket och samtalen om hållbar utveckling

⁶ <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/07/sverige-staller-om-till-en-cirkular-ekonomi/> [2022-08-19]

⁷ <https://www.isof.se/vart-uppdrag/samarbeten/hallbarhetstermgruppen> [2022-08-24]

⁸ <https://www.isof.se/h%C3%A5llbarhetstermer> [2022-08-20]

tillgängliga för fler. Språkvårdaren och diskursanalytikern Linnea Hanell (2022), som ingår i Hållbarhetstermgruppen och därtill bedriver ett språkvetenskapligt forskningsprojekt med namnet *Samhällskommunikation i klimatkrisens tid*,⁹ skriver i ett blogginlägg: ”Det är viktigt att vi kan tala med varandra om hållbarhetsfrågor. Vi behöver diskutera, bilda oss, ifrågasätta, ställa krav, förklara, uppmana, planera, fantisera, ja till och med förfasa oss. En användbar, tillgänglig och begriplig terminologi underlättar allt sådant.”

Verbal kreativitet och semantisk kamp

Liksom andra nyckelord ger *hållbarhet* upphov till nya ordbildningar. Sammansättningarna tycks i det närmaste oändliga. Här ett alfabetiskt sorterat smakprov:

Hållbarhets-

arbete	hänsyn	orienterad	yrke
berättelse	initiativ	problematik	åtgärder
chef	jobb	resa	ämne
deklaration	kompetens	specialist	överväganden
expert	ledare	tänk	
fond	mål	utbildning	
gap	nav	vecka	

Den som vill roa sig med att spinna vidare på en enskild bokstav kan göra det. Om vi tar sikte på bokstaven *p* anmäler sig följande kandidater flinkt: *-perspektiv*, *-plan*, *-policy*, *-prestanda*, *-principer*, *-problematik*, *-program* och *-projekt*. Fältet ligger öppet för alla med en gnutta språklig fantasi och det är lätt att hitta sammansättningar av mer tillfällig karaktär, exempelvis *hållbarhetskakan* i följande formulering, som tar sikte på att många vill bygga varumärke genom att framstå som hållbara: ”Hållbarhetskakan är lockande och det är många som slåss om den just nu” (Lindberg 2021). Dessutom ingår ordet *hållbarhet* numera i flera namn, som *Hållbarhetsfestivalen*¹⁰ (ett årligen återkommande arrangemang som äger rum i Västra Götaland; festivaler med samma namn har också ägt rum i exempelvis Lund¹¹ och Uppsala¹²) och *Hållbarhetsverkstan*¹³ (en plats för ”[u]pcycling och återbruk” i Bollebygd;

⁹ <https://www.su.se/forskning/forskningsprojekt/samhällskommunikation-i-klimatkrisens-tid> [2022-08-20]

¹⁰ https://www.studieframjandet.se/om-oss/aktuellt-i-lista/aktuelltidor/hallbarhetsfestivalen-i-gtb/?gclid=EAlaIqobChMlIsePsvKjT-QIVZpBoCR1e4g0NEAAYASAAEgJLpPD_BwE [2022-08-19]

¹¹ <https://www.lu.se/artikel/hallbarhetsfestival-i-lund> [2022-08-19]

¹² <http://www.cemus.uu.se/festival-sv/> [2022-08-22]

¹³ <https://www.facebook.com/groups/2574556285961611/> [2022-08-19]

hållbarhetsverkstäder har även skymtats på fler håll i landet, som Hjorthagen i Stockholm¹⁴). Flera olika aktörer, bland annat Sveriges Kommuner och Regioner¹⁵, erbjuder dessutom tester och uppföljningstjänster med namnet *Hållbarhetskollen*. Därtill kan vi numera tala om *Hållbarhets Sverige*. Tidskriften *Aktuell hållbarhet* tar årligen fram listan ”Mäktigast i Hållbarhets Sverige”, för att lyfta fram de ”hållbarhetsmäktigaste” personerna i landet.¹⁶

Även om inom akademien är *hållbarhet* ett omhuldat begrepp. Exempelvis har Uppsala universitet just startat satsningen ”Hållbar framtid”, som syftar till att stimulera forskare och lärare att genom sin verksamhet bidra till ”hållbar utveckling”¹⁷, och Södertörns högskola marknadsför sedan några år tillbaka sina utbildningar med hjälp av FN:s hållbarhetsmål. Ett utskick från kommunikationsavdelningen uppmanade företrädare för alla ämnen att rapportera in vilka av FN:s hållbarhetsmål som kunde knytas till just deras utbildningsprogram. Denna rekryteringsstrategi vilar på övertygelsen att Södertörns högskolas målgrupp attraheras av hållbarhetsvärden.

Parallellt med att begreppet *hållbarhet* på allvar vinner insteg på många håll har företag i sin strävan att framstå som unika och med ett genuint intresse för hållbarhetsfrågor börjat distansera sig från ordet och i än högre från det slentrianmässiga bruket av det. I stället fyller de ordet med eget innehåll. (Detta kan ses som tecken på att det råder en ”semantisk kamp” mellan olika betydelser och att ordets konnotationer snabbt förändras - två väletablerade

karaktäristika för nyckelord). En följd av detta blir att ordet *hållbarhet* ibland används tillsammans med negeringar (*inte, inget*) när organisationer ska profilera sig, vilket visas av nedanstående anhopning av citat, som jag sporadiskt samlat in från internet:

Hållbarhet är inget begrepp vi förhåller oss till, det är ett sätt att vara som genomsyrar allt vi gör. Sernekes grund och historia representerar äkta samhällsengagemang och ett genuint intresse att tänka större än oss själva.¹⁸
[Serneke]

Efter 100 års erfarenhet av hållbarhet har vi lärt oss, bland annat, att hållbarhet är något som utvecklas hela tiden. Hållbarhet är inget mål, utan en resa som ständigt förändras allteftersom världen förändras.¹⁹ [Bona]

¹⁴ <https://www.mitti.se/nyheter/deras-satt-att-skapa-battre-integration-returmode/repqch!zUWoy91wmTauN8EnV8IXzw/> [2022-08-19]

¹⁵ <https://skr.se/skr/demokratiledningstyrning/upphandling/hallbarupphandling.28109.html> [2022-08-19]

¹⁶ <https://www.aktuellhallbarhet.se/strategi/hallbarhetsarbete/sa-gjordes-listan-maktigast-i-hallbarhetssverige-2021/> [2022-08-19]

¹⁷ <https://mp.uu.se/sv/web/info/vart-uu/verksamhetsutveckling/projekt/hallbar-framtid-ramar> [2022-08-19]

¹⁸ <https://www.serneke.se/om/hallbarhet/> [2022-08-19]

¹⁹ <https://www.bona.com/sv/om-bona/> [2022-08-19]

Hållbarhet är inget man löser på en kvart.²⁰ [Swedish scaleups]

Vi jobbar inte med hållbarhet, vi jobbar hållbart.²¹ [Sustainergies Academy]

- Vi jobbar inte med hållbarhet för att det är trendigt, det ligger i vårt DNA som kundägt bolag, berättade Anna Blom.²² [Länsförsäkringar Kalmar län]

Vi *menar* att hållbarhet inte bara är ett mål, utan också ett medel för att nå dit.²³ [Riksbyggen]

IBland säger vi att vi inte har något hållbarhetsarbete. Det stämmer naturligtvis inte. Däremot har vi inte en särskild enhet som jobbar med hållbarhetsfrågor. Istället har vi valt att integrera frågorna i vår löpande verksamhet genom att engagera varenda en av våra medarbetare.²⁴ [Vasakronan]

Bakom citaten står i tur och ordning en byggkoncern, en golvvårdsleverantör, ett samverkansprojekt för innovativa bolag, en utbildningsanordnare, ett försäkringsbolag, en fastighetsförvaltare och ett fastighetsbolag.

Att väcka hopp och förändra

Samtidigt som *hållbarhet* har seglat upp som ett modeord ser utsikterna för jordens överlevnad sämre ut än någonsin. Låsningarna är många. Det finns ändå en tro på att de hållbarhetsrelaterade begreppen kan bidra till verklig förändring – annars skulle exempelvis Hållbarhetstermgruppens arbete vara tämligen meningslöst. Det handlar inte minst om att väcka och sprida hopp genom ord med politisk sprängkraft – både mer etablerade begrepp, som *hållbarhet*, och nyare påfund, som *handavtryck*. Samtidigt är det tydligt att ord aldrig står för sig själva och att deras innebörder inte är statiska – deras betydelser är nära förbundna med de kontexter där de uppstår och används.

Liksom flera andra *menar* forskarna Roger Hildingsson och Richard Andersson (2012: 196–197) att Brundtlandrapportens genomslag kan förklaras av dess hoppingivande budskap präglad av en ”potential att överbygga den rådande antagonismen mellan tillväxtivrare, utvecklingssträvare och civilisationskritiska miljö- och rättviserörelser”. Samtidigt påpekar de att flera forskare har kritiserat *hållbar utveckling* för att vara ett alltför vagt begrepp eller rentav en själv motsägelse – alternativt en medveten retorisk strategi – där *hållbar utveckling*, i en kapitalistisk och marknadsliberal anda, tolkas som ’hållbar tillväxt’. Själva finner Hildingsson och Andersson denna kritik delvis missriktad. Politiska begrepp med normativ

²⁰ <https://swedishscaleups.se/inspiration/framtidssakra-foretaget-med-hallbarhet/> [2022-08-19]

²¹ <https://sustainergies.se/fran-sustainergies-academy-till-hallbarhetsproffs-pa-grant-thornton/> [2022-08-18]

²² <https://www.facebook.com/LFKalmar/posts/2013812288745980/> [2022-08-19]

²³ <https://www.riksbyggen.se/hallbarhet/> [2022-08-19]

²⁴ <https://vasakronan.se/om-vasakronan/hallbarhet/vart-ansvar/> [2022-08-19]

sprängkraft – som *demokrati*, *rättvisa* och *hållbar utveckling* – kan inte entydigt definieras i neutrala termer, men det innebär inte att de reflexmässigt bör avfärdas, lyder deras resonemang. Begrepp är redskap. Som sådana kan de brukas på olika sätt och i skilda syften – och vi ska akta oss för att skylla på redskapen när det problematiska i själva verket är hur de används. Hildingsson och Andersson (2012) skriver: ”Måhända var det olyckliga omständigheter som gjorde att detta politiska begrepp [hållbar utveckling] lanserades i nyliberalismens tidevarv, och att dess praktik togs över av marknadskrafternas logik, måhända inte. Oavsett vilket är lärdomen uppfordrande: politiska begrepp, hur tilltalande de än må vara, är inte starkare än de logiker de vilar på och de krafter de lyckas mobilisera.” Ändå vidhåller de att begreppet *hållbar utveckling* fortfarande har en potentiell sprängkraft. Samtidigt pläderar de för ett annat begrepp – nämligen *nerväxt*.

Detta begrepp står för ett förhållningssätt till tillväxt, välfärd och utveckling som vann insteg under 00-talet och framför allt manifesterades i 2008 års Parisdeklaration om hållbar *nerväxt*²⁵. Det omstridda begreppet *nerväxt* (eller *nedväxt*; eng. *degrowth*) har av förespråkarna beskrivits som en demokratiskt legitimerad process som går ut på att nedprioritera traditionell tillväxt i det politiska beslutsfattandet och i stället fokusera på en minskad resurs- och energianvändning i framför allt de rika länderna. I stället för ekonomisk tillväxt lyfter *nerväxt*ivarna fram andra övergripande samhällsmål, som hållbarhet, rättvisa, social sammanhållning och mänskligt välbefinnande (Hildingsson & Andersson 2012). De menar att det inte bara är möjligt att uppnå dessa mål utan traditionell tillväxt utan att det faktiskt är nödvändigt att vi nedprioriterar ekonomisk tillväxt för att de ska kunna uppnås.

Vid sidan om *nedväxt*debatten fortsatte FN sitt strategiska hållbarhetsarbete, och i september 2015 enades världens stats- och regeringschefer om de 17 globala hållbarhetsmål som det numera återkommande refereras till i alla upptänkliga sammanhang, från kommunala ”hållbarhetsbokslut”²⁶ till marknadsföring av högskoleutbildningar. Detta är första gången som alla världens länder har satt upp gemensamma mål för en hållbar utveckling i flera dimensioner: ekonomiska, sociala och miljömässiga (Lindgärde 2018). Det övergripande syftet med hållbarhetsmålen är att utrota fattigdom, stoppa klimatförändringarna och skapa fredliga, trygga, jämlika och rättvisa samhällen. Detta har de länder som antagit målen förbundit sig att göra till år 2030 – något som har gett överenskommelsen namnet Agenda 2030. Överenskommelsen är inte juridiskt bindande utan ett frivilligt åtagande och ansvaret för genomförandet vilar på alla människor och alla länder.

²⁵ För en svensk översättning, se

[https://waltersson.wordpress.com/2010/04/18/parisdeklarationen-i-svensk-oversattning/\[2022-08-22\]](https://waltersson.wordpress.com/2010/04/18/parisdeklarationen-i-svensk-oversattning/[2022-08-22])

²⁶ [https://kungsbacka.se/kommun-och-politik/utveckling-och-innovation/hallbar-utveckling/\[2022-08-19\]](https://kungsbacka.se/kommun-och-politik/utveckling-och-innovation/hallbar-utveckling/[2022-08-19])

Hållbarhetsmålen är ett resultat av mellanstatliga förhandlingar och de utgör bara en lägsta gemensam nämnare, vilket innebär att ett mål som 'demokrati' inte finns med. Medan vissa betraktar målen som urvattnade väljer andra att se dem som förankrade (Lindgärde 2018). Enligt statsvetarna Kristina Jönsson och Magdalena Bexell, som granskar politiken kring hållbarhetsmålen, är den stora fördelen med Agenda 2030 att den har bidragit till att bredda begreppet *hållbarhet* och ge förnyad politisk kraft till politik för hållbar utveckling på alla nivåer – lokal, regional, nationell och internationell (ibid.).

Ett specifikt begrepp som ingår i hållbarhetsdiskursen och som problematiserats på senare tid är *ekologiskt fotavtryck*, som står för den miljöförstöring som människans energiförbrukning och konsumtion resulterar i. Begreppet *fotavtryck* anses av vissa ha en negativ klang på miljöområdet i likhet med *fingeravtryck* i brottsbekämpning. Därför har Arla Foods börjat använda ett kompletterande begrepp som ska uppfattas som positivt: *handavtryck* eller *handprint*. Uttrycket fanns med i den miljöstrategi som bolaget lanserade 2019 och syntes även på mjölkpaketet. I en artikel publicerad i tidskriften *Aktuell Hållbarhet* definierade Arla Foods hållbarhetschef uttrycket: "Handavtryck betyder det positiva bidrag som Arla och Arlas ägare kan ha på världen" (Strid 2020). Som exempel nämnde hon naturbetesmarker.

Denna definition är som synes snäv, eftersom den knyts till Arla. Begreppet *handavtryck* är dock bredare än så, enligt den nämnda artikeln: Arla har fångat upp begreppet från Harvardforskaren Gregory Norris. Det ska även ha nämnts av Al Gore och ha använts i Finland av bland annat miljöministeriet. Dessutom finns organisationen Carbonhandprint.org, som uppger att de myntade begreppet för mer än tio år sedan, dock utan något anspråk på äganderätten; upphovsmannen Steven Lownds menar att *koldioxidhandavtryck* är ett begrepp som kan slå an särskilt hos yngre människor som kan ha nytta av positiva mål snarare än negativa budskap (Strid 2020).

För Arla och andra företag är det angeläget att hitta sätt att kvantifiera den positiva klimatpåverkan som en verksamhet kan bidra med, så att även denna kan tas med i beräkningar av varors och tjänsters totala klimatpåverkan, något som framhålls av Arlas hållbarhetschef i den nämnda artikeln. Dessutom – fortfarande enligt hållbarhetschefen – är kommunikationen om handavtryck viktig "för att kunna visa Arla Foods ägare att bolaget kan kommersialisera de framsteg man gör på hållbarhetsområdet" (Strid 2020).

Hjälp eller stjälp?

Häromåret varnade forskaren Niklas Egels Zandén, professor i management och organisation på Handelshögskolan vid Göteborgs universitet, för att de hållbarhetsrelaterade modeorden kan både skapa förvirring och få ett alltför stort inflytande över hållbarhetsarbetet i företag (Andersson 2020). I en

intervju i tidskriften *Syre* förklarade Egels Zandén att den artrika begreppsfloran kommer sig av att olika aktörer vill få sin egen tolkning att bli dominerande, samtidigt som det kan ha ett marknadsföringssyfte att vara kreativ när det kommer till ordbildning: nya begrepp kan användas för att framställa det som en aktör gör som något nytt och spännande (ibid.). Men gränsen mellan att skapa cynism och att väcka entusiasm kan vara hårfin, enligt den aktuella artikeln: Om de nya orden känns alltför ”säljande” är det lätt att människor i stället blir cyniska. Att strössla med sådana ord kan helt enkelt ge ett oseriöst och opportunistiskt intryck, särskilt när det handlar om något så akut och livsavgörande som miljöfrågor. Samtidigt menar Egels Zandén att den mänskliga svagheten för nyhetens behag inte ska underskattas. Om ett nytt ”säljande” ord kan uppmuntra människor att agera må det kanske vara förlåtet, till och med motiverat.

Det finns fler argument för den verbala uppfinningsrikedomen: Även om innehållet i den strida strömmen av hållbarhetsrelaterade begrepp vid en första anblick ter sig förvillande lika kan det vara så att ett nytt begrepp innebär en betoning av något som inte varit lika framträdande tidigare. Egels Zandén formulerar det på följande vis: ”Om vi går från hållbarhet till cirkulär ekonomi, det säger ändå något lite annorlunda och lägger fokus på en annan aspekt och det kan få vissa konsekvenser. Då kanske det är ett bra begrepp just nu, om man vill ha de konsekvenserna” (Andersson 2020). Ett påpekande som ligger i linje med det etablerade språkvetenskapliga synsättet att det inte finns några ord som helt och fullt är synonymer. Han betonar också att det måste finnas bra begrepp att samlas kring och att sådana måste vara tillräckligt ”fluffiga” för att folk ska kunna lägga in egna betydelser i dem – ett resonemang som känns igen från forskning om strategidokument (Pälli, Vaara & Sorsa 2009) och språkvetenskaplig forskning om organisationers värdegrundsord (Björkvall & Nyström Höög 2019), även om betoningen då ofta är att vagheten främst tjänar ledningens syften.

En risk att se upp med är dock att det kan bli ett förödande glapp mellan kommunikationsavdelningen och övriga medarbetare. Egels Zandén återger en anekdot: ”Jag minns ett företag som hade jobbat många år med hållbarhet och utbildning där vi frågade personalen om de jobbade med hållbarhet och de svarade nej, nej, vi jobbar med effektiviseringar och att minska svinn i produktionen” (Andersson 2020).

Detta glapp mellan experter av olika slag och ”gemene man” är något som även adresseras av Johanna Brydolf (2014), som skriver följande i en artikel med rubriken ”Miljöchef, förklara dina floskler”, publicerad i tidningen *Miljö & Utveckling*: ”Att jobba med miljö- och hållbarhet är att jobba i floskelrikets mecka. [...] Som miljöchef är antagligen hela du en floskelmaskin”. Hon varnar för att begrepp som alltför ofta används på ett onyanserat och ogenomtänkt sätt riskerar att slitas ut; för folk i allmänhet framstår de till slut inte som något mer än tomma, retoriska prydnader, även om de kan vara nog så tydliga och konkreta för en miljöchef. När tidningen bad läsarna att dela

med sig av sina värsta floskler fick de bland annat in uttryck som *100 procent miljövänligt* och *klimatneutral*. Ordet *hållbarhet* utnämns av Brydolf själv till ”floskelord nummer ett” (ibid.).

Av en annan åsikt är miljöforskaren Mikael Karlsson, som varit ordförande i Naturskyddsföreningen och skrivit en avhandling om begreppet *hållbarhet*. Han understryker i en intervju i tidningen *Aktuell hållbarhet* att ordet *hållbart* inte är meningslöst bara för att dess innebörd är omdebatterad (Anderberg 2021). Tvärtom menar han att ordet är centralt i det offentliga samtalet på samma sätt som andra viktiga ord som tolkas och används på olika sätt, exempelvis *hälsa* och *rättvisa*. I samma artikel möter vi Mikael Karlsson och Mats Landén, som arbetar med företagssamarbeten på Världsnaturfonden. De menar att även till synes vaga och breda begrepp kan komma väl till pass, som *klimatsmart* och *klimatnytta*. Däremot, framhålls det i artikeln, anses det mer kontroversiellt med ord och begrepp som ska beskriva en exakt struktur i miljö- och klimatarbete, exempelvis *nollutsläpp*, *klimatneutral* och *klimatpositiv*. Mats Landén vänder sig också mot förenklade definitioner av sådana begrepp. Samtidigt vill han inte att företag som verkligen anstränger sig ska hämmas och låta bli att berätta om sitt miljöarbete bara för att det är svårt att hitta rätt ord.

Att kapitalisera på ett nyckelord

Allt detta fokus på hållbar utveckling – i kombination med svårigheterna att kommunicera hållbarhetsarbetet – har gett upphov till en marknad för hållbarhetskonsulter och kommunikationsbyråer. Det finns idag en lång rad aktörer som erbjuder både skraddarsydda kommunikationstjänster och utbildningar med namn som ”Kommunicera hållbarhet”²⁷ och ”Hållbarhetskommunikation i praktiken”²⁸. På byråernas webbplatser utlovas hjälp med att ”förebygga hållbarhetskritik”²⁹ och att ”skapa en varumärkesplattform och formulera hållbarhetsbudskap”³⁰. I konsulternas och kommunikationsbyråernas propåer framgår kopplingen till varumärket tydligt, samtidigt som kommunikation om hållbarhet framställs som en svår sak som kräver experthjälp: ”Att sätta upp mål för hållbarhet och kommunicera dem utifrån varumärkets tonalitet är inte helt enkelt”, skriver Kantar Sifo (2019) i ett blogginlägg, som mynnar ut i en inbjudan till ett (kostnadsfritt) seminarium i ekologisk hållbarhetskommunikation. Branschorganisationen Sveriges kommunikatörer marknadsför en (icke kostnadsfri) utbildning på följande vis: ”Hållbarhetskommunikation kan stärka varumärket, inspirera till beteendeförändringar och skapa engagemang i organisationen. Men det finns också

²⁷ <https://www.westander.se/course/kommunicera-hallbarhet/> [2022-08-19]

²⁸ <https://www.aktuellhallbarhet.se/utbildning/hallbarhetskommunikation-i-praktiken-sa-skapar-du-engagerande-och-trovardig-kommunikation/> [2022-08-25]

²⁹ <https://diplomatcom.com/hallbarhetskommunikation/> [2022-08-19]

³⁰ <https://www.westander.se/tjanster/hallbarhet/#hallbarhetskommunikation> [2022-08-19]

Bild 2. Skärmdump från bild databasen Pixabay. Sökord: hållbarhet. [2021-10-02]

Det är många gånger en slak lina att balansera på för företag som använder hållbarhet som argument i sin marknadsföring. Det har till exempel Arla blivit varse. Mejeriproducentens ordglädje har inte enbart tagit sig uttryck i användningen av begreppet *handavtryck* utan också i en slogan som har ställt till problem för bolaget: I sin marknadsföring av ekologiska produkter hävdade Arla under flera år att dessa produkter hade ”netto noll klimatavtryck”. Efter att cirka 140 anmälningar kommit in till Konsumentverket valde myndigheten att kritisera Arla för att påståendet är att betrakta som ”vilsledande och i strid med god marknadsföringssed” (Nilsson 2019). Hösten 2021 stämde Arla av Konsumentombudsmannen (KO) för att bolaget trots kritiken fortsatt använda påståendet.³³ Av stämmningsansökan³⁴ framgick det att KO ville att Arla skulle förbjudas att i sin marknadsföring använda påståenden ”som ger intryck av att produkten inte förändrar klimatet i någon bemärkelse”. KO menar att påståendet ”netto noll klimatavtryck” ger en felaktig bild av produkternas miljöpåverkan och framhåller att Arla heller inte har kunnat bevisa att påståendet stämmer. I januari 2022 tilldelades Arla antipriset Årets matbluff i konsumentföreningen Äkta varas årliga antitävling.³⁵ I april samma år gick Arla ut med ett pressmeddelande om att det kritiserade budskapet skulle slopas. Arla skulle dessutom fasa ut den klimatkompensation som legat till grund för budskapet och i stället fokusera på klimat- och hållbarhetsarbetet på de svenska gårdarna.³⁶

Det är inte svårt att även på andra håll hitta tveksamma påståenden som går ut på att vi kan fortsätta konsumera utan att slita på planeten genom att välja miljömärkta produkter. Häromåret publicerade exempelvis livsstils-sajten Metro mode i samarbete med en digital marknadsplats en text med rubriken ”Shoppa hållbart! 17 trendiga vårfavoriter som alla är miljö-vänliga”.³⁷

Inte oväntat har kritik riktats mot en del av dagens så kallade hållbarhets-kommunikation. Bland annat har hållbarhetsstrategen Yrsa Lindberg (2021) i en opinionsartikel publicerad på affärssajten Resumé varnat för att kommunikationsbranschen är på väg åt fel håll och att kunskapen om hållbarhet dessutom ofta är låg. ”Ett seriöst hållbarhetsarbete är det enda som kan skapa ett hållbart varumärke”, hävdar hon. Hon uppmanar också till större

³³ <https://www.konsumentverket.se/aktuellt/nyheter-och-pressmeddelanden/pressmeddelanden/2021/ko-stammer-arla-for-netto-noll-reklam/> [2022-08-21]

³⁴ Stämmningsansökan till Patent- och marknadsdomstolen, dnr 2019/1475, datum 2021-11-10. Kärande: Konsumentombudsmannen. Svarande: Arla Foods AB.

³⁵ <https://www.aktavara.org/nyheter/60528/arets-matbluff-2021> [2022-08-21]

³⁶ <https://via.tt.se/pressmeddelande/arla-ko-eko-far-ny-design-fokuserar-pa-bondernas-hallbarhetsarbete?publisherId=3235978&releaseId=3321249&lang=sv> [2022-08-21]

³⁷ <https://metromode.se/mode/shoppa-hallbart-17-trendiga-varfavoriter-som-alla-ar-miljovanliga/> [2022-08-19]

uppmärksamhet på innebörden i de ord som används: ”Vad är det egentligen du säger? Är din produkt vänlig mot miljön? Är den cirkulär? Vet du vad begreppet hållbart betyder? Ett varumärke kan exempelvis inte vara hållbarast eftersom hållbarhet inte är en skala.” Den sista meningen i citatet är en känga till en marknadsföringsbyrå som står bakom en återkommande rapport med titeln ”Framtidens hållbaraste varumärken”. Detta rapportinitiativ lyfter hon fram som ett ”lågvarumärke” i paritet med vissa företags ”desperata försök att kränga varor till människor med klimatångest under Black Week genom grönmålade Instagram-annonser med löften om klimatkompensering och hållbara val” (Lindberg 2021).

Grönmålning är en svensk motsvarighet till det engelska uttrycket *greenwashing*. (Denna svenska benämning rekommenderades redan 2010 av det numera nedlagda Terminologacentrum (TNC), som såg likheten med ordet *skönmålning* som en fördel.³⁸) Grönmålning innebär att den som bedriver en verksamhet använder marknadsföring för att skapa en bild av verksamheten som miljövänlig trots att denna bild inte stämmer överens med verkligheten. Ett sätt att göra detta, som Wikipedia tar upp i sin definition av begreppet³⁹, är att framhäva enskilda miljövänliga insatser som ett företag gör utan att vara tydlig med att de väger lätt jämfört med den miljöförstöring som samma företag orsakar. Som begrepp ingår *grönmålning* i den stora lexikografiska hållbarhetsfamiljen i den bemärkelsen att det knappast skulle existera om inte hållbarhet vore ett omhuldat värde. En annan grundläggande förutsättning för begreppets existens är det dominerande varumärkesparadigmet.

I analogi med *grönmålning* förekommer numera även ordet *grönmörkning*. Ingen av dessa företeelser är önskvärd, enligt pr-byrån Westander, som på sin webbplats skriver: ”Vissa företag grönmörkar. Av rädsla för kritik håller de tyst om hur de bidrar till en socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbar utveckling. Företag som i stället kommunicerar kring hållbarhet stärker varumärket, inspirerar andra och driver hållbarhetsarbetet framåt.”⁴⁰

I sedvanlig ordning framhålls här hållbarhetskommunikationens varumärkesstärkande effekt – men ett annat syfte som också lyfts fram är, som synes, att sådan kommunikation kan driva hållbarhetsarbetet framåt, ett argument som vi känner igen från Hållbarhetstermgruppen.

Sista ordet är inte sagt

Ytterligare ett par betydelser av ordet *hållbar* återstår att dryfta. Enligt den historiska Svenska Akademiens ordbok användes ordet *hållbar* från 1870-talet i betydelsen ’som kan bibehållas, hållas, försvaras’ och som exempel ges en hållbar fästning liksom – bildligt – ett hållbart argument.⁴¹ En än mer

³⁸ <https://terminologiframjandet.se/h552a9FtZ/tnc.se/termfraga/gronmalning/> [2022-08-19]

³⁹ <https://sv.wikipedia.org/wiki/Greenwashing> [2022-08-19]

⁴⁰ <https://www.westander.se/press/nyheter/frukostklubb-sa-kommunicerar-ni-hallbarhet-utan-att-gronmala/> [2022-08-19]

⁴¹ https://svenska.se/saob/?sok=h%C3%A5llbarhet&pz=1#U_H1601_209053 [2022-08-19]

konkret tolkning av ordet *hållbar* ges av signaturen Eva i ett Facebook-inlägg som hon postade med anledning av att kyrkorna i Sverige hösten 2017 arrangerade en global hållbarhetsvecka, med temat Hållbar värld för alla (se bild 2).⁴² Eva skriver: "Hållbar kan betyda att något räcker länge, inte förstörs. 'Hållbar värld för alla' – en värld där människor kan leva även i framtiden. Men hållbar kan också betyda möjlig att hålla..." Bilden som ackompanjerar hennes inlägg visar en hand som håller i en jordglob. Eva citerar också ett bibelord från Psaltaren (139: 5): "Du omger mig på alla sidor, jag är helt i din hand, säger David till Herren, Gud."



Bild 2. Facebookinlägg.⁴³ (Foto: Sveriges kristna råd.)

Handen på bilden må symbolisera Guds hand – det står var och en fritt att göra sin egen tolkning på den punkten. Men vi kommer inte ifrån att jordens öde just nu ligger i våra händer. Att vi blivit alltmer medvetna om detta sätter avtryck i vårt språkbruk, och än är det sista hållbarhetsordet knappast sagt – eller ens uppfunnet. Vad som återstår är att agera så att det inte blir mer snack än hållbarhetsverkstad.

⁴² <https://hi-in.facebook.com/FKMora/photos/h%C3%A5llbarh%C3%A5llbar-kan-betyda-att-n%C3%A5got-r%C3%A4cker-l%C3%A4nge-inte-f%C3%B6rst%C3%B6rs-h%C3%A5llbar-v%C3%A4rld-f%C3%B6r-alla/1573623426036917/> [2022-08-19] (Inlägget citeras här med skribentens tillstånd.)

⁴³ <https://hi-in.facebook.com/FKMora/photos/h%C3%A5llbarh%C3%A5llbar-kan-betyda-att-n%C3%A5got-r%C3%A4cker-l%C3%A4nge-inte-f%C3%B6rst%C3%B6rs-h%C3%A5llbar-v%C3%A4rld-f%C3%B6r-alla/1573623426036917/> [2022-08-19] (Inlägget återges här med skribentens tillstånd.)

Referenser

- Anderberg, Björn (2021), "Modeord välkomnas av hållbarhetsexperten", 9 mars. *Aktuell Hållbarhet*.
- Andersson, Katarina (2020), "Så förvirrar begreppen inom hållbarhet", *Syre*, 31 juli. <https://tidningensyre.se/2020/31-juli-2020/sa-forvirrar-begreppen-inom-hallbarhet/> [2022-08-19]
- Björkqvall, Anders & Catharina Nyström Höög (2019), "Semiotic vagueness as a tool for goal fulfilment: 'Platform of values' in Swedish public administration", *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 16(1): 5–28. DOI: <https://doi.org/10.1558/jalpp.15693>
- Brydolf, Johanna (2014), "Miljöchef, förklara dina floskler!", *Miljö & Utveckling*, 11 juni. <https://miljo-utveckling.se/miljochef-forklara-dina-floskler/> [2022-08-25]
- Brylla, Charlotta (1999), "Begreppet nyckelord i den lingvistiska traditionen", i Jurij Kusmenko & Sven Lange (utg.), *Nordiska språk – synkront och diakront: Föredrag från det 3:e studentkollokviet i nordisk språkvetenskap, Berlin 20–22 november 1998*. (Kleine Schriften des Nordeuropa-Institutes 17.) Berlin: Nordeuropa-Institut, s. 52–58.
- Brylla, Charlotta (2000), *Ord med laddning: Nyckelord och slagord som termer i tysk språkvetenskap*. (ORDAT-rapport 3.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/18748/gupea_2077_18748_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brylla, Charlotta (2002), "Inbillningskraft: Ett nyckelord i tysk och svensk romantik", i Jurij Kusmenko & Sven Lange (red.), *Strövtåg i nordisk språkvetenskap: Föredrag från det 6:e studentkollokviet i nordisk språkvetenskap. Stockholm, 26.–27. Maj 2001*. (Kleine Schriften des Nordeuropa-Institutes 27.) Berlin: Nordeuropa-Institut, s. 53–67.
- FN, 1987. *Report of the World Commission on environment and development: Our common future*. Förenta Nationerna. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [2022-08-21]
- Hanell, Linnea (2022), *Vi behöver ord för att tala om hållbarhet* [blogginlägg], Humtank. <https://humtank.se/vi-behoover-ord-att-tala-om-hallbarhet/> [2022-12-11]
- Hildingsson, Roger & Richard Andersson (2012), "En (annan) hållbar utveckling", *Fronesis* 38–39: 196–203.
- Kantar Sifo (2019), "Hållbar kommunikation – eller konsten att visualisera en idévärld" [blogginlägg]. Kantar Sifo, 8 maj. <https://www.kantarsifo.se/blogg/hallbar-kommunikation-eller-konsten-att-visualisera-en-ideevard> [2021-09-29]
- Lindberg, Yrsa (2021), "Nej, hållbarhetskommunikation är inte som all annan kommunikation", *Resumé*, 18 januari. <https://www.resume.se/alla-nyheter/opinion/nej-hallbarhetskommunikation-ar-inte-som-all-annan-kommunikation/> [2022-08-20]

- Lindgärde, Kristina (2018), "Vad du inte visste om Agenda 2030", *Nyheter* [webbsida], 28 januari. Lunds universitet. <https://www.lu.se/artikel/vad-du-inte-visste-om-agenda-2030> [2022-01-28]
- Lunds universitet (2020), "Vad är hållbarhet?" *Hållbarhetsforum* [webbforum], 17 december. Lund universitet. <https://www.hallbarhet.lu.se/forskning/vad-ar-hallbarhet> [2022-08-19]
- Nilsson, Thomas (2019), "Arlas 'netto noll klimatavtryck' kritiserar av KO – mejeriproducenten står på sig", *Resumé*, 18 november. <https://www.resume.se/kommunikation/pr/arlans-netto-noll-klimatavtryck-kritiser-as-av-ko-mejeriproducenten-star-pa-sig/> [2022-08-21]
- Pälli, Pekka, Eero Vaara & Virpi Sorsa (2009). "Strategy as text and discursive practise: A genre-based approach to strategizing in city administration", *Discourse & Communication* 3(3): 303–318. <https://doi.org/10.1177/201750481309337206>
- Seiler Brylla, Charlotta & Anna W. Gustafsson (2012), "Gröna ord: En begreppsanalys av två partiprogram", i Johan Brandtler, David Håkansson, Stefan Huber, & Eva Klingvall (red.), *Discourse and grammar: A festschrift in honor of Valéria Molnár*. Lund: Lunds universitet. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/5487628/4465793.pdf>
- Strid, Kristina (2020), "Handavtryck – nytt uttryck för klimatpositiva åtgärder", *Aktuell hållbarhet*, 29 maj. <https://www.aktuellhallbarhet.se/strategi/hallbarhetsarbete/handavtryck-nytt-uttryck-for-klimatpositiva-atgarder/> [2021-09-30]
- Åhlfeldt, Emanuel (2019), Hållbart utvecklingsarbete i organisationer – användbart begrepp eller meningslös floskel? En kunskapsöversikt och begreppsanalys. (Helix Rapport 19:003.) Linköping: Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1326726/FULLTEXT01.pdf>

Medverkande i detta nummer

Helena Ekelund är lektor i statsvetenskap vid Linnéuniversitetet

Johanna Jormfeldt är lektor i statsvetenskap vid Linnéuniversitetet

Torsten Löfstedt är professor i religionsvetenskap vid Linnéuniversitetet

Angela Marx Åberg är lektor i tyska med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet

Magnus P.S. Persson är lektor i historia vid Linnéuniversitetet

Hanna Sofia Rehnberg är lektor i svenska vid Uppsala universitet

Anna Thyberg är lektor i engelska med litteraturdidaktisk inriktning vid Linnéuniversitet

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på

<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Vårnumret 2022 har som tema educational linguistics och hur detta fält appliceras i skolor och på universitet
- Höstnumret 2021 ägnas mestadels åt slaveriets historia i Indiska oceans värld från 1600-talet till 1800-talet
- Vårnumret 2021 är ett temanummer om förhållandet mellan språket och rättsliga förhållanden, från polisens informationskampanjer till asylberättelser
- Höstnumret 2020 består av två separata huvudteman: transspråkande respektive småländsk litteratur och kompletteras med tre andra refereegranskade artiklar
- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk
- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik
- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag

- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauuffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wagner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution

- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett's Tystnaden
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av ”folkbiblioteket”, kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring

- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. beivrar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: ”Where did all the flowers go?”
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebyteg
- Vårnumret 1998 bjuder på en ’lycklig humanistisk röra’ av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stafel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor